

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9-2 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.

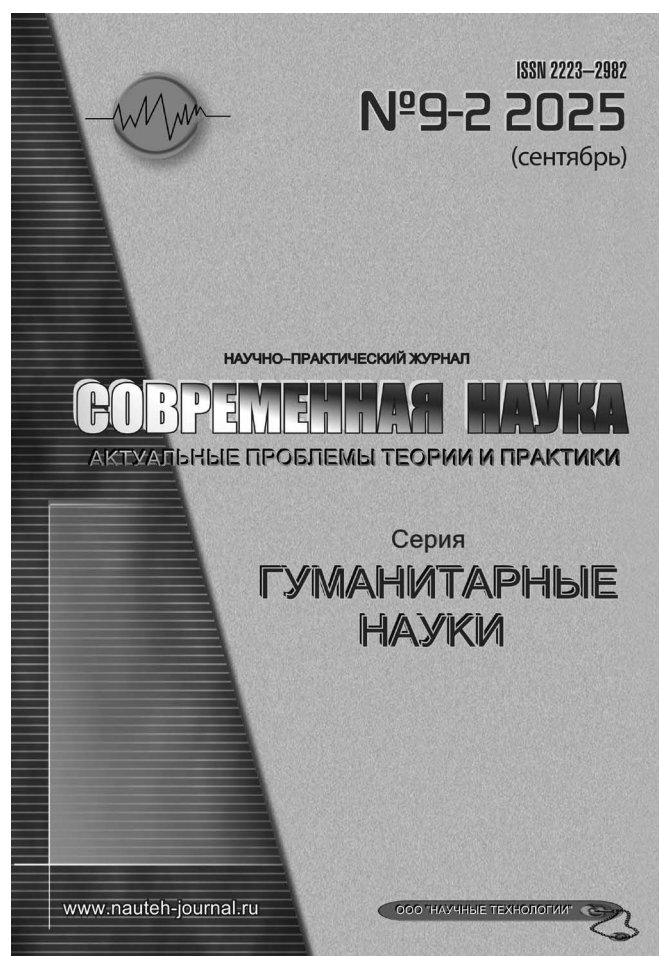
Серия: Гуманитарные науки №9-2 (сентябрь) 2025 г.

© Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки».

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 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 12.09.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.



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

Айнутдинова Л.М., Аскарова Л.Р. – «Надо было и раньше, надо и теперь дорожить тем, что имеем»: страницы биографии Д.Н. Фиалкова

Ainutdinova L., Askarova L. – "It was necessary before; it is necessary now to cherish what we have": pages of D.N. Fialkov's biography 7

Борисова-Лебедева М.Ю. – Петербургские адреса собраний общества изящных искусств

Borisova-Lebedeva M. – Petersburg addresses of the fine arts society meetings 11

Козлов А.А. – Экономические последствия Крымской войны для южных регионов Российской империи (1853–1860 гг.): Анализ через призму зарубежной историографии

Kozlov A. – Economic consequences of the Crimean war for the southern regions of the Russian empire (1853–1860): An analysis through the prism of foreign historiography 15

Козлов А.А. – Источниковая база исследования экономических последствий Крымской войны для южных регионов Российской империи (1853–1860 гг.): выявление противоречий и выводы

Kozlov A. – Source base for studying the economic consequences of the Crimean war in the southern regions of the Russian empire (1853–1860): identifying contradictions and conclusions 19

Плотникова М.М., Цюй Мэнци – «Открытость ума» на начальном этапе экономических реформ 1970-80-х гг. в Китае

Plotnikova M., Qu Mengqi – "Openness of mind" at the initial stage of economic reforms in the 1970-80's in China 23

Салчинкина А.Р. – Практика монументальной коммеморации в Кубанской области во второй половине XIX – начале XX вв. как отражение исторической культуры кубанского казачества
Salchinkina A. – The practice of monumental commemorative in the Kuban region in the second half of the XIX – early XX centuries as a reflection of the historical culture of the Kuban Cossacks. 27

Таточенко В.В. – К вопросу о социальной политике российского государства сквозь призму регулирования трудовых отношений в XIX в.: от Александра I до Александра II

Tatochenko V. – On the issue of the social policy of the Russian state through the prism of regulation of labor relations in the 19th century: from Alexander I to Alexander II 32

Файзуллин С.А. – Территориально-административное устройство Мамадышского района Татарстана: создание и основные изменения

Fayzullin S. – Territorial and administrative structure of the Mamadyshsky district of Tatarstan: education and major changes territorial 38

Педагогика

Абросимова О.М. – Направления совершенствования оценки цифровых компетенций преподавателей

Abrosimova O. – Directions for improving the assessment of teachers' digital competencies. 43

Антипов О.В., Луцук В.Е., Куликова М.В. – Особенности повышения уровня физической подготовленности студентов бегового клуба вуза

Antipov O., Lutsyuk V., Kulikova M. – Features of improving the physical fitness level of students in a university running club 47

Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. – Принцип преемственности при разработке учебных пособий по языку специальности для иностранных военнослужащих

Aseykina L., Kashina L. – The principle of continuity in the development of specialty language textbooks for foreign military personnel 51

Афони́на Р.Н., Литвина Е.В., Шевелев С.Ю., Кузеванова О.М. – Особенности развития коммуникативной культуры обучающихся в проектной деятельности

Afonina R., Litvina E., Shevelev S., Kuzevanova O. – Features of the development of students' communicative culture in project activities 56

Бочарова М.Н. – Трансформация языковой личности в цифровом образовательном пространстве: проблема идентичности и автономии обучающегося

Bocharova M. – Transformation of linguistic personality in the digital educational space: the problem of identity and autonomy of the learner 59

Верегитина И.В. – Учебно-научный проект и его возможности на завершающем этапе языковой подготовки иностранных военных специалистов-лётчиков

Veregatina I. – Educational and scientific project and its possibilities at the final stage of language training of foreign military specialist pilots 65

Го Чжихуэй – Педагогические подходы к освоению китайского вокального искусства российскими студентами-музыкантами

Guo Zhihui – Pedagogical approaches to mastering Chinese vocal art by Russian music students 70

Енокаева С.С., Петьков В.А. – Технология преемственного формирования основ здорового образа жизни у старших дошкольников и младших школьников в процессе физического воспитания

Enokaeva S., Petkov V. – Technology of continuous formation of the foundations of a healthy lifestyle in older preschoolers and younger schoolchildren during physical education 75

Живодёров А.В., Гаврилова Е.А. – Влияние упражнений статического и динамического характера, применяемых при проработке пронационного движения у армрестлеров

Zhivoderov A., Gavrilova E. – The influence of static and dynamic exercises used in the development of pronation movement in arm wrestlers 78

Карелина И.Б., Костина Я.В., Рубинская Н.В. – Выявление орофациальных миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста с помощью диагностических проб

Karelina I., Kostina Y., Rubinskaya N. – Detection of orofacial myofunctional disorders in preschool children using diagnostic tests 82

Картушина Н.В., Барыбина Е.И. – Специфика перевода научно-технических текстов авиационной тематики

Kartushina N., Barybina E. – Particular characteristics of translation of scientific and technical texts on aviation 86

Квасова А.Ю., Пашинова О.В., Ковальчук Н.А. – Готовность родителей к инклюзивному образованию в Иркутской области

Kvasova A., Pashinova O., Kovalchuk N. – Parental readiness for inclusive education in the Irkutsk region 91

Лазарева А.С., Морозова Н.А. – Педагогическое проектирование ценностно-смысловой направленности профессионального обучения в системе дополнительного образования

Lazareva A., Morozova N. – Pedagogical design of value-semantic orientation of professional training in the system of continuing education 98

Медведев В.И., Петьков В.А. – Дидактическая система развития историко-культурной компетенции научно-педагогических кадров военных вузов

Medvedev V., Petkov V. – Didactic system for developing historical and cultural competence of scientific and teaching staff at military universities 105

Нелюбин Р.В. – Социально-педагогическая профилактика экстремизма студенческой молодежи

Nelubin R. – Socio-pedagogical prevention of student extremism 108

Пелих О.В. – Роль медиаграмотности в учебно-исследовательской деятельности младших подростков

Pelikh O. – The role of media literacy in the educational and research activities of younger teenagers 114

Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В. – Готовность преподавателя иностранного языка к цифровой трансформации образования в техническом университете

Pchelintseva I., Chumakova A. – A foreign language university teacher's readiness for digital transformation of education at a technical university 117

Соломатина Г.Н. – Речевые ресурсы детства в условиях дизонтогенеза

Solomatina G. – Speech resources of childhood in conditions of dysontogenesis 121

Чижикова С.Н. – Развитие межкультурной компетенции посредством технологий искусственного интеллекта

Chizhikova S. – Developing intercultural competence through artificial intelligence technologies 125

Чэнь Цзыши, Сергеева М.Г. – Методический конструктор по нравственно-эстетическому воспитанию студентов средствами музыки в рамках внеучебной деятельности

Chen Zishi, Sergeeva M. – A methodological framework for moral and aesthetic education of students through music in extracurricular activities 129

Шедько Ю.Н., Власенко М.Н., Унижаев Н.В. – Проектно-ориентированная система профессиональной подготовки специалистов сферы экономической безопасности предприятий

Shedko Y., Vlasenko M., Unizhaev N. – A project-oriented system of professional training of specialists in the field of economic security of enterprises. ...135

Яо Юйхань – Фортепианное образование детей: теоретические и практико-ориентированные исследования

Yao Yuhan – Piano education for children: theoretical and practice-oriented research 143

ФИЛОЛОГИЯ

Бардовская А.И., Касаткин М.Л. – Синестезийные значения немецкого прилагательного *kalt*: опыт работы с электронным корпусом

Bardovskaya A., Kasatkin M. – Synesthetic Meanings of the German Adjective "kalt": Data from Electronic Corpora 147

Бородин П.А. – Использование искусственного интеллекта в журналистском образовании

Borodin P. – The use of artificial intelligence in journalism education 152

Варфоломеева Н.С., Бузук Л.Г., Сон Л.П., Хорохорина Г.А., Стренева Н.В. – Механизмы формирования и интерпретации межкультурного дискурса в медиа

Varfolomeeva N., Buzuk L., Son L., Khorokhorina G., Strenева N. – Mechanisms of Formation and Interpretation of Intercultural Discourse in the Media 155

Демидова М.М., Мартынова И.С. – Трудности воспроизведения модального глагола *can* при переводе художественного текста

Demidova M., Martynova I. – Difficulties in reproducing the modal verb *can* when translating a literary text. 160

Ду Чжуй – Трансформация государственного регулирования и цензуры в китайских медиа в условиях стремительной интернетизации общества

Du Zhiyu – Transformation of state regulation and censorship in Chinese media in the context of rapid internetization of society 164

Дубровская О.В. – Темпоральные полипредикативные конструкции со значением предшествования в шорском и английском языках

Dubrovskaya O. – Temporal polypredicative constructions with time precedence semantics in Shor and English languages 169

Исянгулова Г.А., Саньярова Р.Р., Мухаметшина А.Р. – О пчеловодческой лексике башкирского языка
Isyangulova G., Sanyarova R., Mukhametshina A. – About the peculiarities of the Bashkir language ...173

Касумова А.Ш., Эфендиев И.И. – Особенности семного состава лексических единиц, обозначающих добро, в лезгинском и английском языках
Kasumova A., Efendiev I. – Features of the seme composition of lexical units denoting good in Lezgin and English languages 178

Клецкая С.И. – Парадоксальность и парадокс (к разграничению понятий)
Kleckaja S. – Paradoxicality and paradox (to the distinction of concepts) 181

Краснова Е.А., Сагирян И.Г. – Риторический идеал юриста в эпоху искусственного интеллекта
Krasnova E., Sagiryan I. – The rhetorical ideal of a lawyer in the age of artificial intelligence 186

Кузнецова Н.Н., Межебовская В.В. – Композиция как элемент содержания художественного текста
Kuznetsova N., Mezhebovskaya V. – When a composition becomes an element of content ...190

Куринная А.А. – Типология фразеологических единиц в отечественном и испанском языкознании (на материале русского, испанского и каталанского языков)
Kurinnaia A. – The typology of phraseological units in Russian and Spanish linguistics (based on material from Russian, Spanish, and Catalan languages). ...195

Ли Тин, Ши Вэньхуэй – Литературные адаптации и их место в культурной идентичности: современные экранизации классических произведений
Li Ting, Shi Wenhui – Literary adaptations and their place in cultural identity: modern screenings of classical works 202

Линь Гуаньцюн – В мегаполисе и на периферии: китайская ментальность в прозе Михаила Щербакова
Lin Guanqiong – In the metropolis and on the periphery: Chinese mentality in the prose of Mikhail Shcherbakov 207

Линь Лимэй, Линь Лина – Функции частицы «呢 (ne)» в предложениях разных типов в китайском языке
Lin Limei, Lin Lina – Functions of the particle "呢 (ne)" in different types of sentences in Chinese 211

Мурза А.Б., Алфёрова Т.Л. – О жанре «биографии»: достоинства и недостатки
Murza A., Alferova T. – On the genre of "biography": advantages and disadvantages.....214

Саакян А.А., Шустова С.В. – Актуализация концепта мигрант в сознании русскоговорящих армян
Saakyan A., Shustova S. – The model of the associative-verbal field of the concept migrant 221

Секамова А.М. – Посессивность прилагательных в английском языке: структурный и функционально-семантический аспекты
Sekamova A. – Adjectival possessiveness in English: structural and functional-semantic perspectives 226

Сунь Цзяо – Концепты ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 в русской и китайской языковой картине мира
Sun Jiao – Concepts of ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 in the Russian and Chinese language worldview. 232

Фролова О.А. – Сравнительный анализ языковых практик в разных подотраслях it и их влияние на профессиональную идентичность it-специалиста
Frolova O. – The comparative analysis of language practices in various it sub-fields and their impact on it-specialist professional identity.....237

Информация

Наши авторы. Our Authors.....243

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 245

«НАДО БЫЛО И РАНЬШЕ, НАДО И ТЕПЕРЬ ДОРОЖИТЬ ТЕМ, ЧТО ИМЕЕМ»: СТРАНИЦЫ БИОГРАФИИ Д.Н. ФИАЛКОВА

"IT WAS NECESSARY BEFORE; IT IS NECESSARY NOW TO CHERISH WHAT WE HAVE": PAGES OF D. N. FIALKOV'S BIOGRAPHY

L. Ainutdinova
L. Askarova

Summary: The article is devoted to the biography of D.N. Fialkov, Doctor of Geographical Sciences, whose life path fell on the turbulent 20th century. Despite all the dangers and difficult collisions along the way, fate protected Dmitry Nikolaevich, giving him the opportunity to realize himself as a scientist and teacher, local historian, and public figure. His biography connected a small village in the south-west of Tatarstan and Siberia.

Keywords: Fialkov Dmitry Nikolaevich, scientist, geographer, local historian, expeditions, Drozhzhanovsky district, Siberia, Omsk.

Айнутдинова Лариса Махматовна

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Академия наук Республики Татарстан, г. Казань

a-lora@yandex.ru

Аскарова Лилия Раисовна

научный сотрудник, Академия наук Республики Татарстан, г. Казань
askaroval@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена жизненному пути доктора географических наук Д.Н. Фиалкова, чья судьба, словно нить, сплетенная из испытаний и удач, прошла сквозь бурный и драматичный XX век. Несмотря на опасности и сложные перипетии, судьба бережно хранила Дмитрия Николаевича, даровав ему возможность раскрыть свой талант в науке и педагогике, в краеведении и общественной деятельности. Его биография, словно мост, соединила скромное село на юго-западе Татарстана с бескрайними просторами Сибири, отразив в себе не только личную историю, но и дух эпохи, полной перемен и свершений.

Ключевые слова: Фиалков Дмитрий Николаевич, ученый, географ, краевед, экспедиции, Дрожжановский район, Сибирь, Омск.

В условиях современного научного дискурса особую значимость приобретает изучение биографий ученых, чья деятельность оказала существенное влияние на развитие научного потенциала нашей страны. Одним из таких выдающихся ученых является Дмитрий Николаевич Фиалков (1909–1995) – доктор географических наук, профессор, заслуженный работник геодезии и картографии РФ, биография которого представляет собой уникальный пример интеграции фундаментальной науки, прикладных исследований и педагогической деятельности. В статье впервые комплексно рассматривается научное наследие ученого через призму его биографии, включая малоизвестные архивные материалы. Особое внимание уделяется его вкладу в развитие геодезических методов в условиях индустриализации СССР, а также роли в становлении региональной географической школы в Сибири. В научный оборот вводятся данные о его экспедиционной деятельности, включая исследования в области гидрографии и исторической картографии, что расширяет представления о междисциплинарном характере его работ.

Дмитрий Николаевич Фиалков родился 30 сентября 1909 г., как он писал в воспоминаниях, «в тьмутараканье, в ужасной глухомани», в с. Хорновар-Шигали Убеевской волости Буинского уезда Симбирской губернии. Его отец церковнослужитель и педагог Фиалков Николай Константинович был основателем Хорновар-Шигалинской

школы [1. С. 570], одной из старейших в регионе. Она была открыта в 1898 г. как земская начальная школа, в 1901 г. преобразована в двухклассную церковноприходскую школу. Первое деревянное двухэтажное здание было построено по ходатайству инспектора чувашских школ Казанского учебного округа И.Я. Яковлева [1. С. 608]. Мать Д.Н. Фиалкова – Елизавета Михайловна, урожденная Остроумова, принадлежала к роду донских казаков [1. С. 570].

Помимо учительства отец Д.Н. Фиалкова в 1898–1917 гг. служил священником в церкви преподобного Сергия Радонежского Чудотворца в с. Хорнова-Шигали, а после революции – уездным мировым судьей Буинского уезда Симбирской губернии (1917–1919 гг.), учителем Андреевской сельской школы ныне Томской области (1921–1931 гг.) [1. С. 570]. Эти факты из биографии отца Д.Н. Фиалков позднее пояснял таким образом: «В нашей семье были какие-то революционные начальные корни. Этим можно объяснить то, что с первых дней Февральской революции отец отрекается от религиозного сана и в дни Временного правительства избирается и работает мировым судьей. В конце 1919 года он возвращается к педагогической деятельности, никогда никаким репрессиям не подвергался» [2. С. 337]. И все же социальное происхождение отца будет тенью лежать на биографии Дмитрия Николаевича.

Социально-политические трансформации начала XX века оказали значительное влияние на биографию ученого. В условиях голода 1921 г. семья была вынуждена мигрировать в Сибирь: сбежав с насиженных мест, семья Фиалковых оказалась в Барнауле. Старших братьев родители раздали по родственникам, а Диму решено было сдать в детский дом. В годы НЭПа жизнь постепенно налаживалась, и в сентябре 1924 г. родители забрали мальчика с собой на Дон, в станицу Казанскую, к деду (отцу матери). С Тихим Доном, станицей Вешенской были связаны «молодые, светлые и самые счастливые годы жизни. Здесь я учился с моим другом Вовкой Шолоховым, двоюродным братом писателя, здесь в 1927 г. я окончил среднюю школу. Михаил Шолохов был старше нас лет на пять. В молодые годы это большая разница: мы были школьниками, а он был взрослый человек и имел семью, хотя «Тихого Дона» еще не было» [2. С. 339].

В 1932 г. Д.Н. Фиалков окончил Московский геодезический институт по специальности геодезия и топография и был направлен в г. Омск, где приступил к работе в должности начальника топографической партии Западно-Сибирского аэрофотогеодезического треста. Его изыскательская деятельность проходила в период интенсивной индустриализации страны. В 1932 г. он руководил топографической партией в Кемерово, выполняя съемку площадок под металлургический и химический комбинаты. В 1933 г. работал на угольных месторождениях, а в 1934 г. – на железорудных в Горной Шории, где из-за продолжительных дождей условия были крайне тяжелыми. В 1935 г. возглавлял крупную геодезическую партию в Кузнецке, выполняя сложный комплекс работ; тогда еще сохранялись исторические объекты, включая купол древней крепости и дом, в котором жил Достоевский. В 1936 г. его работы продолжились в Казахстане, а в 1937 г. – в Якутии, и каждый год приносил новые задачи.

Несмотря на экстремальные условия – нехватку продовольствия и спецодежды, цингу, стихийные бедствия и встречи с дикими животными – Дмитрий Николаевич гордился тем, что жил в такое бурное время и его поколение смогло добиться значительных результатов в эти сложные годы. Строились заводы, прокладывались железные дороги, росли города. Да, жизнь была тяжелой, работа – изматывающей, но именно в труде люди находили удовлетворение [2. С. 341].

Еще участь в институте, Дмитрий Фиалков получил военную подготовку. До войны состоял военным инженером 3-го ранга, а в связи с работами на геологических объектах, у него была «бронь». Тем не менее, весной 1942 г. он был мобилизован и направлен курсантом Омского пехотного училища. В дальнейшем в составе частей Западного и Белорусского фронтов прошел через Смоленщину, Восточную Пруссию, Польшу и Германию. Военный путь майора Д.Н. Фиалкова, начальника топографиче-

ской службы 62-го стрелкового корпуса, окончился в штабе Советской военной администрации в Германии в ноябре 1946 г. Его участие в Великой Отечественной войне отмечено орденами Красной Звезды (1944 г.), Отечественной войны 2-й степени (1985 г.), медалями «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (1945 г.), «За взятие Берлина» (1945 г.), «За освобождение Варшавы» (1945 г.), «За боевые заслуги» (1944 г.) [3].

После демобилизации Дмитрий Николаевич вернулся на прежнюю должность начальника экспедиции. Его работа в этот период была насыщенной и результативной. В 1957 г. приказом по Управлению он был назначен ответственным за поиски урана. В это время проходило освоение целинных земель, а также открывались месторождения нефти и газа. Хотя скважины, пробуренные под его руководством в Омской области, не выявили промышленных запасов нефти, они помогли прояснить общую геологическую картину региона. За вклад в развитие отрасли Дмитрий Николаевич был награжден памятной медалью «Столетие нефтяной и газовой промышленности (1864–1964 гг.)». Также в этот период были открыты месторождения алмазов в районах, где он работал еще в 1937 г. По его инициативе был разведан водоносный горизонт, что позволило решить проблему водоснабжения целинных совхозов. Под его руководством пробурены бальнеологическая скважина, давшая минеральную воду «Омская», и термальная скважина, на основе которой позже была создана водолечебница. В 1958 г. Дмитрий Николаевич был удостоен медали «За освоение целинных земель» за значительный вклад в развитие сельскохозяйственных территорий [2. С. 345].

Дмитрий Николаевич внес значительный вклад в развитие топографо-геодезических исследований. В ходе своей профессиональной деятельности он провёл определения координат для 50 астрономических пунктов в различных регионах страны. Под его руководством осуществлялись масштабные геодезические и геологические изыскания на промышленных объектах, в городской застройке и в районах добычи минеральных ресурсов.

В 1952 г. он успешно защитил кандидатскую диссертацию по техническим наукам, где систематизировал накопленный опыт геодезических исследований на месторождениях и предложил методы оптимизации подобных работ. С 1954 по 1960 гг. Фиалков занимался преподавательской деятельностью на землеустроительном факультете Омского сельскохозяйственного института, ведя курс аэрогеодезии. В 1957 г. ему было присвоено звание доцента. Важным этапом его научной карьеры стала защита в 1966 г. докторской диссертации «Особенности отображения движений земной коры в рельефе южной части Западно-Сибирской низменности» по гео-

графическим наукам. Год спустя учёный получил звание профессора.

С 1965 по 1972 гг. Фиалков возглавлял кафедру географии в Омском педагогическом институте, после чего перешёл в Сибирский автомобильно-дорожный институт, где основал и руководил кафедрой инженерной геодезии. По его воспоминаниям, первоочередными задачами стали оснащение лабораторий, модернизация учебных программ, развитие научно-исследовательской деятельности и укрепление связей с производственными организациями. С 1985 г. он продолжал работу в качестве профессора-консультанта на этой кафедре. Как председатель Омского отдела Географического общества СССР (1960–1980 гг.) он организовал экспедиции, конференции и издательские проекты, способствуя интеграции науки и образования. В 1969 г. Дмитрию Николаевичу была присуждена премия им. М.В. Певцова. С 1969 по 1979 гг. он также был председателем Омского отделения Всесоюзного астрономо-геодезического общества. В 1978 г. за многолетнюю инженерно-геодезическую деятельность, научно-педагогическую и общественную работу общество присудило ему премию им. Н.Д. Павлова.

Помимо масштабных профессиональных достижений, Дмитрий Николаевич с искренней увлеченностью посвящал себя изучению родного края. Для него краеведение никогда не было просто дополнением к научной деятельности – это было настоящее призвание, вдохновлявшее его на удивительные открытия. Как топограф и гидрограф он исследовал «Чертежную книгу» С.У. Ремезова, уточнил место гибели и захоронения Ермака. Методом аэрофотосъемки Дмитрием Николаевичем обследованы объекты, связанные с легендарным походом Ермака в Сибирь, деятельностью основателя Омска И.Д. Бухольца, и следы оборонительных укрепленных линий на Прииртышской земле. Им выявлены новые сведения о жизни И.Д. Бухольца, написаны очерки о М.В. Певцове, Н.М. Ядринцеве, И.Ф. Бобкове. При активном участии Д.Н. Фиалкова изданы иллюстрированная схема Омска и туристская схема Омской области. Также учёный выступил организатором пяти научных форумов, приуроченных к знаковым историческим событиям, инициировал межвузовскую конференцию, посвящённую использованию аэрофотосъемки в преподавании исторической географии. Его перу принадлежат многочисленные публикации, освещающие вопросы картографии и геодезических исследований Сибири и Омска.

Прекрасным памятником для Омска стал сквер Географии возле Тобольских крепостных ворот, которые восстановлены трудами членов Географического общества. Плодотворно работал Дмитрий Николаевич и во Всероссийском обществе охраны природы. Много лет профессор занимался просветительской работой в об-

ществе «Знание». Список его научных трудов и публицистических статей состоит из почти двухсот наименований.

В настоящее время в фондах Омского государственного историко-краеведческого музея хранится коллекция Д.Н. Фиалкова, насчитывающая свыше 400 документов и предметов. Часть из них учёный передал лично в 1995 г., остальное передала его жена – Таисия Андреевна по его завещанию и собственным дарением. Помимо документов биографического характера, фотографий, материалов о профессиональной и общественной деятельности, в музей поступили десять уникальных документов, привезенных Дмитрием Николаевичем из Германии, где в результате бомбежек в Бранденбургской провинции на воздух взлетали архивы. Это документы по истории европейских государств и России XIV–XIX вв., которые являются настоящими раритетами и представляют большую историческую ценность [4. С. 220].

О происхождении документов из своей коллекции Д.Н. Фиалков писал: «Мы шли по Бранденбургской провинции. Кругом были трофеи. Солдаты обзавелись аккордеонами, фотоаппаратами, велосипедами. Передвигаясь со своей частью, я продолжал отмечать свой путь на картах, накапливая памятные мне чем-то предметы. Как-то увидел брошенную библиотеку, порылся, нашел кое-что интересное для себя, в том числе учебник по родной топографии профессора Витковского с автографом из Санкт-Петербурга. Сунул в вещмешок: авось доведу до дома, там пригодится» [5. С. 302].

Из десяти переданных в музей документов шесть относятся к истории европейских государств (Пруссия, Польша, Франция, Швеция) XIV–XIX вв. Среди них Договор о союзе между Францией, Пруссией и Швецией (1747 г.), Договор России и Пруссии об охране вольности нейтральной торговли и кораблеплавания (с автографом Екатерины II, 1781 г.), карта Магдебургской провинции (Нюрнберг, 1784 г.). Еще четыре документа касаются истории России последней четверти XVIII в. Исторический и источниковедческий анализ некоторых из них уже проведен специалистами [6].

Дмитрий Николаевич Фиалков умер 17 июня 1995 г., похоронен в г. Омске на Восточном кладбище. На омской земле бережно сохраняется память об ученом, внесшим огромный вклад в ее экономическое, научное и культурно-историческое развитие. На кафедре геодезии Сибирского автомобильно-дорожного института, где в 1972–1995 гг. работал профессор Д.Н. Фиалков, хранится и используется более 400 экземпляров книг из его личной библиотеки и коллекция минералов, собранная им в геологических экспедициях 1930–1960 гг. На автомобильно-дорожном факультете учреждена именная стипендия профессора Д.Н. Фиалкова для лучших студентов. С 1998

г. действует музей факультета, материалы которого хранят память о профессоре. В память о заслуженном работнике геодезии и картографии РФ 10 августа 2003 г. у с. Крайчиково состоялось торжественное открытие памятного знака «Географический центр Омской области». Именно Д.Н. Фиалков был первым, кто рассчитал точку центра области и кому принадлежала идея об установке на этом месте памятного знака. И хотя понадобилось почти 20 лет, чтобы она воплотилась в жизнь, но памятный знак архитектора М.М. Хахаева стал туристско-рекреационным объектом. С 2004 г. одна из улиц г. Омска носит имя Дмитрия Николаевича. 30 сентября 2019 г. в Омской государственной областной научной библиотеке им. А.С. Пушкина состоялось открытие выставки «Географическая наука в лицах», посвященная 110-летию

краеведа. В фонде редкой книги здесь хранится личная библиотека Д.Н. Фиалкова и его коллекция уникальных архивных документов XVII–XVIII вв. [7]. 2 апреля 2021 г. на здании Омской геологоразведочной экспедиции состоялось открытие памятной доски ее первому руководителю Д.Н. Фиалкову, возглавлявшему организацию в течение 20 лет, участнику более 150 экспедиций [8].

В заключение хотелось бы отметить, что жизнь и научное наследие Д.Н. Фиалкова остаются значимым элементом историко-научного дискурса, демонстрируя взаимосвязь личности, науки и эпохи. Его научная деятельность носила междисциплинарный характер, сочетая геодезию, картографию, историческую географию и краеведение. Многие его работы не потеряли актуальности до сих пор и требуют дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дрожжановская энциклопедия / Сост. И.З. Закиров. – Дрожжаное, 2020. – 696 с.
2. Климова Н.Ф. Фрагменты из автобиографии профессора Дмитрия Николаевича Фиалкова // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. – 1999. – № 7. – С. 334–348.
3. Фиалков Дмитрий Николаевич. Память народа 1941–1945. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_yubileinaya_kartoteka1513238535/ (дата обращения: 10.04.2025 г.).
4. Климова Н.Ф. Коллекция личного происхождения Дмитрия Николаевича Фиалкова в ОГИК музее // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. – Омск, 2009. – № 15. – С. 216–222.
5. Сорокин А.П., Иконникова А.И. Русско-прусская секретная союзная конвенция 1772 года. (Из личного фонда профессора Д.Н. Фиалкова). // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. – Омск, 2008. – № 14. – С. 301–310.
6. Климова Н.Ф. Письменные источники по истории России последней четверти XVIII века из личного архива профессора Д.Н. Фиалкова в ОГИК музее // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. – Омск, 2006. – № 2. – С. 31–34.
7. К 110-летию со дня рождения географа, краеведа, геодезиста Дмитрия Николаевича Фиалкова. ОГОНБ им. А.С. Пушкина. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://omsklib.ru/Novosti_biblioteki/g7hn6q8u7r (дата обращения: 10.05.2025 г.).
8. Торжественное открытие памятной доски доктору географических наук Дмитрию Николаевичу Фиалкову. Омское региональное отделение Русского географического общества. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rgo.ru/ru/article/torzhestvennoe-otkrytie-pamyatnoy-doski-doktoru-geograficheskikh-nauk-dmitriyu-nikolaevichu/> (дата обращения: 12.05.2025 г.).

© Айнутдинова Лариса Махматовна (a-lora@yandex.ru), Аскарлова Лилия Раисовна (askaroval@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕТЕРБУРГСКИЕ АДРЕСА СОБРАНИЙ ОБЩЕСТВА ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ

Борисова-Лебедева Маргарита Юрьевна

старший научный сотрудник, ФГБУК Музей политической
истории России, г. Санкт-Петербург
margolebedeva@mail.ru

PETERSBURG ADDRESSES OF THE FINE ARTS SOCIETY MEETINGS

M. Borisova-Lebedeva

Summary: The article introduces the reader to one of the pages of the history of the cultural and educational organization of St. Petersburg – Petrograd, the Society of Fine Arts, established at the beginning of the 20th century. The author has analyzed a wide range of archival sources on the history of the association. As a result, the urban places where the organization's meetings were held were identified, systematized, and described.

The documents presented in the article are being introduced into scientific circulation for the first time.

Keywords: Russian Empire, Society of Fine Arts, intelligentsia, cultural and educational organizations, pre-revolutionary period.

Аннотация: Статья знакомит читателя с одной из страниц истории культурно-просветительской организации Санкт-Петербурга – Петрограда – Общества Изящных Искусств, созданного в начале XX века. Автор проанализировал широкий круг архивных источников по истории объединения. В итоге были выявлены, систематизированы и описаны городские места, в которых проходили собрания организации.

Представленные в статье документы вводятся в научный оборот впервые.

Ключевые слова: Российская империя, Общество Изящных Искусств, интеллигенция, культурно-просветительские организации, дореволюционный период.

В последнее время существенно возрос интерес к истории культурных образований конца XIX – начала XX веков. Анализ подобных организаций необходим при составлении общей картины происходящего в нашей стране в указанный период. К таким структурам относится и Общество Изящных Искусств – культурно-просветительское объединение, официально зарегистрированное особым городским по делам общества присутствием 2 мая 1908 г. при организации Лига образования [20, с. 111]. «В 1913 году, по требованию Министерства народного просвещения в устав Лиги были внесены изменения, ограничивающие ее общественную деятельность и фактически отсекающие Правление от местных Обществ и отделений» [29, с. 23], после чего в 1914 году Общество Изящных Искусств полностью отделилось от Лиги и стало самостоятельной структурой со своим Исполнительным бюро и Уставом.

Помимо этого, в Общество вошло несколько других независимых организаций или их секций, например, Секция по устройству Общедоступных чтений, концертов и спектаклей Общества Друзей Музыки. Точная дата прекращения работы организации пока неизвестна: в документальном фонде Государственного музея политической истории России, где хранится значительная часть материалов, связанных с историей Общества Изящных Искусств, последний документ по нему датирован октябрём 1920 года – докладная записка по улучшению работы организации [3]. Однако в справке о деятельности Общества, составленной в 1971 г. Ароном Абра-

мовичем Флейшером, возглавлявшим Секцию Общедоступных выступлений в Обществе, которая находится в Российском государственном архиве Санкт-Петербурга в фонде семьи Свищевских [19, ЛЛ. 17–24], написано, что в «первые годы Советской власти, Общество имело тесную связь с Отделом театров и зрелищ Петрограда, руководимым М.Ф. Андреевой и в значительной степени работало по его заданиям. В частности, в 1920–21 гг. зарубежные концерты в Северных странах: Финляндии, Швеции, Норвегии и Дании по заданию Наркомпроса Общество в лице Н.Е. Буренина и ряда членов Общества провело с большим успехом, несмотря на противодействие враждебных сил этих стран. В двадцатых годах Общество Изящных Искусств перестало существовать, слившись с другими организациями подобного рода» [19, Л. 25]. Скорее всего это произошло не позже 1922 г.

Так или иначе, чтобы достичь своих целей и в первую очередь распространить изящные искусства среди населения, Общество вело активную деятельность по культурному просвещению и агитации: проводились разнообразные концерты, лекции, митинги, ставились спектакли, открывались выставки. Своё внимание уделял организации писатель Максим Горький (1868–1936), чья фактическая жена — актриса Мария Фёдоровна Андреева (1868–1953) принимала активное участие в работе организации. Председателем Общества Изящных Искусств являлся драматург и режиссер Евтихий Павлович Карпов (1857–1926), его помощником и заместителем был большевик, пианист Николай Евгенье-

вич Буренин (1874—1962), который занимался основной работой.

Благодаря усилиям членов Общества, несмотря на скудное финансирование структуры, удавалось проводить мероприятия на различных площадках, находящихся во всех частях города, и даже его пригородах. Перед этим велась долгая подготовка. На общих и дополнительных собраниях объединения обсуждались организационные вопросы, назначались ответственные за те или иные мероприятия, составлялся список выступающих, отбирались темы и произведения. В этой статье сделана попытка собрать адреса тех мест, где проводились такие совещания и собирались члены Общества Изыскных Искусств в период расцвета деятельности организации, то есть в 1913—1917 годах.

Объединение имело довольно обширную организационную структуру, для координирования ее различных частей проводились разного рода собрания, где в том числе происходили выборы членов Секций и совещания по работе Общества. Проходили такие встречи на нескольких адресах, среди которых имеются и частные квартиры деятелей организации.

В 1913 и 1914 годах собрания велись в квартире Николая Евгеньевича Буренина и его матери — почетного члена Общества Софии Игнатьевны Бурениной, находившейся на Рузовской улице в доме № 3 (квартира № 1). Например, одно из таких заседаний состоялось 6 мая 1914 года в 8 часов вечера [16]. Доходный дом № 3 полностью принадлежал Софье Игнатьевне с 1889 года [21, с. 176; 22, ст. 357], до этого его владельцем являлся Ф.Я. Костерев, построивший трехэтажный дом в 1850 году [27]. В 1913 году здание было надстроено и стало пятиэтажным [1, с. 99; 28]. В советское время в 1969 году на доме была установлена мемориальная доска с текстом «В этом доме с 1890 года по 1962 год жил активный участник революционного движения, писатель Николай Евгеньевич Буренин» (архитектор Т.Н. Милорадович) [18].

Также в 1914 году Бюро Общества некоторое время располагалось в доходном доме по адресу Офицерская улица (ныне улица Декабристов), д. 22, кв. 14. Согласно прошению Совета Общества Приставу Казанской части 3-го участка организация хотела поместить свою вывеску у подъезда дома № 22 размером не более 8х5 вершков, однако, удалось им это сделать или нет, неизвестно [14].

В мае (8 числа) 1915 года состоялось одно из совещаний Совета Общества, на котором обсуждалась совместная работа с Комиссией по Внешкольному Образованию и предстоящая программа деятельности. А именно планирование лекций, литературно-музыкальных вечеров, концертов, спектаклей, выставок и т.п. Прошло оно в

Зале Городского Музея, находящегося в Городском Доме на Кронверкском проспекте, 49 [7]. Здание было построено на средства Городской Думы в 1910–1913 годах гражданским инженером М.М. Перетятковичем и архитектором М.С. Лялевым [25]. После революции 1917 года здесь разместились различные государственные учреждения, например, в 1926 году — Управление уполномоченного Народного Комиссариата труда по Северо-Западной области [24], в 1929—1937 годах — Ленинградский областной отдел труда [23]. Вскоре как закончилась Великая Отечественная война, постройку занял Ленинградский институт точной механики и оптики (ныне Санкт-Петербургский Университет Информационных Технологий, Механики и Оптике).

Позже, в том же 1915 году, Бюро Общества переехало в квартиру № 18 в доме № 12 по Ивановской улице (ныне Социалистическая), где с семьей проживала оперная и концертная певица Мария Александровна Свищевская (1877–1945) [19, л. 15]. По воспоминаниям Арона Абрамовича Флейшера (1891—?), «в этом помещении происходили все заседания Совета Секции и комиссий Общества и проводилась вся подготовительная работа к намечающимся выступлениям» [19, л. 23], а по воспоминаниям Веры Викторовны Гордеевой проходили и репетиции концертов [19, л. 12]. В квартире находился телефон, номер которого — 485–63 [19, л. 13] — указывался на многих документах организации [4]. Данным адресом пользовались достаточно долго, известно, что в феврале 1917 года здесь принимали заявки тех, кто желал «вступить в организуемую» Обществом «группу для изучения музея АЛЕКСАНДРА III-го» для дальнейшего руководства рабочими экскурсиями [13].

Известно, что на летние месяцы помещения Бюро в квартире Свищевских закрывались, и по различным вопросам можно было обращаться по двум адресам: 1. по устройству концертов — Лермонтовский пр., д. 9, кв. 31 (с 11.00 до 12.00), т. 441-71 (личная квартира певицы Марии Давыдовны Розенблюм); 2. по устройству драматических спектаклей — Басков пер., д. 4, кв. 24 (с 15.00 до 16.00), т. 51-89 (личная квартира Софьи Самуиловны Николаевой) [8].

В 1915 году некоторые собрания Общества прошли в помещении «Музыкальной Студии» по адресу Симеоновская улица (ныне улица Белинского), д. 8, тел. 79–08 [5]. Студия находилась в доходном доме П.В. Оржевского и Н.И. Оржевской [26]. Эта площадка была предоставлена еще в 1913 году для нужд Секции Общества Друзей Музыки, которой руководил Н.Е. Буренин Зельмой Арнольдовной Леверстен (Симеоновская ул., д. 8, кв. 33) [9], также в нем проходили семейно-музыкальные вечера с 14 сентября 1913 года по 20 января 1914 года [10; 11; 12].

В 1915—1916 годах под нужды организации иногда использовалось пространство гимназии М.Н. Стоюниной – Кабинетская улица (ныне улица Правды), дом № 20. Например, 4 октября 1915 года с разрешения Петроградского градоначальника прошло собрание членов Общества для обсуждения рабочих вопросов [6], а 13 ноября 1916 года в 1 час дня на общем собрании обсуждалась предстоящая работа на сезон 1916—1917 годов [4]. А.А. Флейшер писал о том, что на собраниях, происходивших в Актовом зале гимназии «не только делались отчеты о проделанной работе и намечались планы на будущее, — но и проводились интересные литературно-музыкальные выступления высококвалифицированных членов Общества» [19, ЛЛ. 23–24]. В гимназии Марии Николаевны Стоюниной училась дочь Марии Александровны Свищевской (певица состояла в родительском комитете) – Мария Дмитриевна (1904–?1990-е). Воспоминания М.Д. Свищевской об этой гимназии, написанные в 1981 году, отложились в коллекции Детского музейного центра исторического воспитания (отдел ГМПИР). Интересно поэтажное перечисление помещений гимназии: «в первом этаже находились: приготовительный, первый и второй классы, канцелярия, две гардеробные – для преподавателей и учащихся, зал с роялем, где мы занимались пением и завтракали, помещение кухни, в которое на лифте спускали горячие блюда. В этом этаже жила Анюточка... следившая за общим порядком. В комнате Анюточки мы спасались... Во втором этаже помещались пятый, шестой, седьмой и рисовальный классы, зал с роялем, где происходили уроки танцев и гардеробная. Восьмой класс и лаборатория по естествознанию и зоологии находились в соседнем здании... В третьем этаже были третий и четвертый классы, кабинет физики со скамейками, расположенными амфитеатром, препараторская к нему, зал со шведской стенкой и гардеробная. Третий этаж обслуживала пожилая, полная, ворчливая Евгеньюшка... У нее была небольшая комната... В четвертом этаже находились два детских сада – младший и старший. В квартирах пятого этажа жили Мария Николаевна – налево от лестничной площадки и ее дочь с семьей – направо» [2, с. 9]. Как пишет Мария Дмитриевна, многие из преподавателей гимназии состояли в партии большевиков.

16 марта 1917 года в 8.30 вечера прошло заседание Совета в одном из залов Петроградской Музыкальной школы в доходном доме А.И. Павловой (дом №13) по Троицкой улице (ныне улица Рубинштейна) [15]. Директором школы являлся свободный художник — профессор И.А. Боровка [17, с. 1018].

О проводимых собраниях после 1917 года дополнительно ничего неизвестно. В отложившихся источниках, которые были изучены автором статьи, информации по настоящему вопросу найти не удалось.

Во время исследования и выявления новых для научного оборота источников удалось установить следующие адреса, где проводились различные встречи участников Общества Изыщных Искусств – среди них как обычные жилые квартиры, так и общественные места:

1. Улица Рузовская, д.3, кв.1 (квартира София Игнатьевна и Николай Евгеньевич Буренин);
2. Улица Офицерская (ныне улица Декабристов), д.22, кв.14 (доходный дом);
3. Кронверкский проспект, д.49 (Зал Городского Музея в Городском Доме);
4. Улица Ивановская (ныне улица Социалистическая), д.12, кв.18 (квартира семьи Свищевских);
5. Лермонтовский проспект, д.9, кв.31 (квартира Марии Давыдовны Розенблюм);
6. Басков переулок, д.4, кв.24 (квартира Софии Самуиловны Николаевой);
7. Улица Симеоновская (ныне улица Белинского), д.8, кв.33 (Музыкальная студия);
8. Улица Кабинетская (ныне улица Правды), д.20 (гимназия М.Н. Стоюниной);
9. Улица Троицкая (ныне улица Рубинштейна), д.13 (Петроградская Музыкальная школа, доходный дом А.И. Павловой).

Несомненно, материалы, освещающие структуру, историю и характер деятельности исследуемой общественной организации важны для понимания культурно-просветительских процессов, происходивших в предреволюционный и революционный периоды жизни Петрограда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архитекторы-строители Санкт-Петербурга середины XIX — начала XX века. Под общ. ред. Б.М. Кирикова. — СПб. Пилигрим, 1996.
2. ГМПИР. Коллекция ДМЦИВ. Гимназия Стоюниной. По воспоминаниям бывшей ученицы. Канд. техн. наук М.Д. Свищевская. 2/III 81 г. Ленинград.
3. ГМПИР. Ф. II — 13000. Докладная записка по улучшению работы Общества Изыщных искусств. Октябрь 1920 г.
4. ГМПИР. Ф. II — 13300/132. Приглашение Совета Общества Изыщных Искусств на общее собрание членов общества. 1915 г.
5. ГМПИР. Ф. II — 13300/140. Извещение Общества Изыщных Искусств о заседании Совета Общества. 14 марта 1915 г.
6. ГМПИР. Ф. II — 13300/144. Уведомление Управления Петроградского градоначальника о возможности проведения собрания Общества Изыщных Искусств.
7. ГМПИР. Ф. II — 21522/1. Обращение от Н. Е. Буренина к членам Общества Изыщных Искусств. 1915 г.

8. ГМПир. Ф. II – 21522/11. От Бюро Общества Изыщных искусств. Примерно 1915–1917 гг.
9. ГМПир. Ф. II – 27852/242. Протокол собрания Секции 9 мая 1913 г.
10. ГМПир. Ф. II – 27852/248. Первый семейно-музыкальный вечер. 14 сентября 1913 г.
11. ГМПир. Ф. II – 27852/249. Семейно-музыкальный вечер. 28 сентября 1913 г.
12. ГМПир. Ф. II – 27852/250. Семейно-музыкальный вечер. 20 января 1914 г.
13. ГМПир. Ф. II – 52182. Обращение председателя Секции Общедоступных Концертов «Общества Изыщных Искусств» к желающим стать руководителями рабочих экскурсий. Февраль 1917 г.
14. ГМПир. Ф. II – 53663. Прошение Совета Общества Изыщных Искусств Приставу Казанской части 3-го участка. Май, 1914 г.
15. ГМПир. Ф. II – 54266/1. Приглашение на заседание Совета Общества Изыщных Искусств. 1917 г.
16. ГМПир. Ф. II ВС – 12954. Приглашение членов Совета Общества Изыщных Искусств на заседании Совета.
17. История русской музыки: в 10-ти т. – М.: Музыка, 2004. – Т. 10Б: 1890–1917/ Под. ред. Л.З. Корабельниковой и Е.М. Левашева. – 1071 с.
18. Мемориальные доски Санкт-Петербурга: справочник / [сост.: Тимофеев В.Н., Порецкина Э.Н., Ефремова Н.Н.; вступ. ст. Н.Н. Ефремовой]. – СПб.: Арт-Бюро, 1999. – 607 с. (Электр. дан. – Режим доступа: <http://www.ensspb.ru/object/2803931680?dv=2853872336&lc=ru> (дата обращения: 10.06.2025)).
19. РГИА. Ф.1696. Оп.1. Д.5. Внутренняя папка б.
20. Северюхин Д.Я. Общество изыщных искусств: страницы из жизни старого Петербурга. // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХЛП. Изд. Московской государственной художественно-промышленной академии им. С.Г. Строгонова. 2009. № 2. С. 111–116.
21. Табель домов г. Санкт-Петербурга с показанием новой и старой полицейской нумерации домов. 1889 г.
22. Табель домов города С.-Петербурга, с приложением плана города С.-Петербурга. – 2-е изд. – С.-Петербург: С.-Петерб. гор. управа, 1891. – [4] с., 570 стб.
23. ЦГА СПб. Фонд Р-892. Опись 29–1. Дело 265. Ленинградский областной отдел труда. Кронверкский, 49. 28.05.1929 г. – 28.07.1937 г.
24. ЦГА СПб. Фонд Р-892. Опись 29–2. Дело 3820. Управление уполномоченного Народного Комиссариата труда по Северо-Западной области. Кронверкский, 49.
25. ЦГАКФД СПб. Фотодокумент Др 11795. Вид здания бывшей Биржи труда (2-й Дом городских учреждений в 1920-е годы Биржа труда), 1912–1913 годы, гражданский инженер Перетяткович М.М., архитектор Лялевич М.С. 1953 г.
26. ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 102. Д. 4227. Чертежи дома на участке, принадлежавшем наследникам Пастухова, П.В. Оржевскому, Н.И. Оржевской по Литейному пр., 45 и Симеоновской ул., 8.
27. ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 102. Д. 5218. Чертежи дома на участке, принадлежавшем Ф.Я. Костерову, С.И. Бурениной по Рузовской ул., 3. 1850–1915 гг.
28. ЦГИА СПб. Ф. 515. Оп. 4. Де. 4759. Чертежи дома С.И. Бурениной по Рузовской ул., 3 и Можайской ул., 4. 22.03.1893 г. – 10.02.1914 г.
29. Шевченко Д.В. Лига образования. // Школьная библиотека. – М., 2007. №1. С. 20–25.

© Борисова-Лебедева Маргарита Юрьевна (margolebedeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ ДЛЯ ЮЖНЫХ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1853–1860 ГГ.): АНАЛИЗ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Козлов Андрей Алексеевич

Аспирант, ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
andre.kozlov.99@mail.ru

ECONOMIC CONSEQUENCES OF THE CRIMEAN WAR FOR THE SOUTHERN REGIONS OF THE RUSSIAN EMPIRE (1853–1860): AN ANALYSIS THROUGH THE PRISM OF FOREIGN HISTORIOGRAPHY

A. Kozlov

Summary: This article examines the profound economic consequences of the Crimean War (1853–1856) for the southern regions of the Russian Empire during the period 1853–1860, with a focus on analyzing foreign historiography. Key aspects explored include: the destruction of infrastructure and port facilities, the crisis in export-oriented agriculture, the disruption of trade routes, increased fiscal pressure, and the role of these factors in laying the groundwork for the Great Reforms. The study identifies the main conceptual approaches adopted by Western scholars in assessing the scale of the crisis and its long-term impact on the economy of Southern Russia.

Keywords: Crimean War, economic consequences, southern regions of the Russian Empire, foreign historiography, Black Sea trade, agrarian crisis, Treaty of Paris, Great Reforms.

Аннотация: Статья исследует глубинные экономические последствия Крымской войны (1853–1856 гг.) для южных регионов Российской империи в период 1853–1860 гг., фокусируясь на анализе зарубежной историографии. Рассматриваются ключевые аспекты: разрушение инфраструктуры и портового хозяйства, кризис экспортно-ориентированного сельского хозяйства, деформация торговых путей, усиление фискального гнета и роль этих факторов в подготовке почвы для Великих реформ. Выявляются основные концептуальные подходы западных исследователей к оценке масштабов кризиса и его долгосрочного влияния на экономику Юга России.

Ключевые слова: Крымская война, экономические последствия, южные регионы Российской империи, зарубежная историография, Черноморская торговля, аграрный кризис, Парижский мирный договор, Великие реформы.

Введение

Крымская война (1853–1856 гг.), завершившаяся поражением России и подписанием Парижского мирного договора, традиционно рассматривается как важнейший рубеж в истории Российской империи, катализатор реформ Александра II. Однако региональные экономические последствия конфликта, особенно для южных губерний, ставших основным театром военных действий и точкой приложения санкций, изучены недостаточно. Зарубежная историография, начиная с работ середины XIX века и заканчивая современными исследованиями, предлагает значительный материал для анализа этих последствий, акцентируя внимание на интеграции южнорусских регионов в мировую экономику и уязвимости, проистекавшей из этой связи в условиях войны. Целью данной статьи является систематизация и анализ взглядов зарубежных историков и экономистов на воздействие Крымской войны на хозяйственную систему юга России в 1853–1860 гг.

Южные регионы в довоенной экономической системе: Зарубежные оценки

Зарубежные исследователи (I. Wallerstein, D. Saunders, P. Gattell) подчеркивают критическую роль южных регионов в экономике Российской империи накануне войны. Ключевыми элементами были:

1. Экспортная ориентация сельского хозяйства: Юг (Новороссия, Причерноморье) стал главным хлебным регионом страны. Как отмечает Валлерстайн, к 1850 г. экспорт пшеницы достиг 20% от ее урожая, причем основным каналом вывоза были черноморские порты.
2. Значение Черноморской торговли: Одесса, Николаев, Херсон, Таганрог, Керчь были ключевыми хабами, через которые осуществлялось до 80% хлебного экспорта России, а также вывоз льна, пеньки, сала. Эта торговля была преимущественно ориентирована на Великобританию и континентальную Европу.

3. Слабость инфраструктуры и технологическое отставание: Зарубежные авторы (A. Rieber, D. Lieven) акцентируют внимание на недостатке железных дорог к южным портам и технологическом отставании российской металлургии, что делало регион зависимым от импорта машин и оборудования даже до войны.

Непосредственные экономические последствия войны на Юге (1853–1856): Взгляд зарубежных историков

Военные действия и блокада нанесли сокрушительный удар по экономике южных губерний:

1. Разрушение портовой инфраструктуры и городов:

Севастополь: Практически полностью разрушен в ходе 349-дневной осады. Зарубежные авторы (F. Goldfrank, A. Lambert) подчеркивают не только военное, но и экономическое значение потери главной военноморской базы и крупного торгового центра.

Одесса: Бомбардировка англо-французской эскадры в апреле 1854 г. нанесла значительный ущерб порту и городу, хотя захватить его не удалось. Зарубежные историки (C. Ponting, O. Figes) видят в этом символический удар по "воротам" южнорусской торговли.

Другие порты и прибрежная инфраструктура: Блокирование и обстрелы парализовали деятельность портов (Керчь, Бердянск, Геническ), разрушили причалы, склады, маяки [1].

2. Крах Черноморской торговли:

Блокада: Эффективная морская блокада союзниками черноморского побережья полностью прервала экспорт зерна и импорт промышленных товаров через южные порты.

Падение экспорта: Зарубежные экономические историки (P. Gattrell, J. McKay) приводят данные о катастрофическом падении объемов внешней торговли через южные порты вплоть до нулевых значений в пиковые периоды блокады.

Рост издержек и переориентация потоков: Вынужденный перенос части экспортных потоков на Балтику и сухопутные границы резко увеличил логистические издержки для южных производителей, делая их продукцию менее конкурентоспособной [2;3].

3. Упадок сельского хозяйства и помещичьих хозяйств:

Потеря рынков сбыта: Невозможность экспорта зерна привела к обвалу цен на внутреннем рынке и кризису перепроизводства в аграрном секторе Юга.

Мобилизация ресурсов и реквизиции: Юг стал основной базой снабжения русской армии в Крыму и на Дунае. Реквизиции лошадей, фуража, продовольствия тяжелым бременем легли на местное крестьянское и помещичье хозяйство.

Рост задолженности помещиков: Зарубежные исследователи (D. Field, T. Emmons) связывают резкий рост помещичьих долгов перед государственными кредитными учреждениями (с 90 млн руб. в 1823 г. до 425 млн руб. к 1859 г.) в значительной степени с потерями и невозможностью сбыта продукции южными помещиками в годы войны [4;5].

4. Финансовый кризис и рост фискального давления:

Государственные расходы и инфляция: Огромные военные расходы финансировались за счет эмиссии кредитных билетов и внешних займов, что привело к инфляции и падению курса рубля.

Усиление налогового бремени: Для покрытия дефицита правительство увеличивало налоги и повинности, что особенно тяжело ударило по и без того разоренному населению южных губерний [6].

Долгосрочные последствия: Парижский мир и период 1856–1860 гг.

Зарубежная историография уделяет особое внимание долгосрочным последствиям войны, закрепленным Парижским мирным договором 1856 г.:

1. Демилитаризация Черного моря и ее экономический эффект:

Запрет России и Турции иметь на Черном море военный флот и арсеналы (ст. 11, 13, 14 Парижского трактата) парализовал судостроение в Николаеве и Севастополе, лишив работы тысячи квалифицированных рабочих и инженеров.

Зарубежные аналитики (A. Rieber, D. Wetzel) рассматривали этот пункт не только как военно-стратегическую меру, но и как попытку подорвать экономический потенциал юга России, связанный с морем.

2. Блокировка морских коммуникаций и торговая изоляция: Запрет на военный флот делал черноморское побережье России беззащитным и затруднял восстановление полноценной коммерческой навигации под российским флагом.

Фактическое господство флотов Великобритании и Франции в Восточном Средиземноморье создавало неблагоприятные условия для возрождения южнорусской экспортной торговли даже после мира.

Таблица 1.

Основные концепции зарубежной историографии о последствиях Крымской войны для Юга России.

Концепция	Ключевые представители	Суть подхода к решению проблем Юга
Модернизационная	Ливен, Гатрелл	Война как катализатор болезненных, но необходимых реформ, разрушивших архаичные структуры Юга.
Периферийная интеграция	Wallerstein	Временное нарушение с последующим усилением зависимости Юга как сырьевой периферии мировой экономики.
Геополитическое сдерживание	Rieber, Wetzel	Санкции (нейтрализация Чёрного моря) как целенаправленная стратегия ослабления России на Юге.
Внутренний колониализм	Сондерс	Эксплуатация разоренного Юга центром для покрытия общегосударственных расходов на войну и долгов.

3. Потеря Южной Бессарабии и устьев Дуная:

Передача южной части Бессарабии Молдавскому княжеству (ст. 20) означала потерю контроля над стратегически важным участком дунайского устья и прилегающими землями, что сужало экономическое пространство Юга.

4. Кризис помещичьего хозяйства и предпосылки аграрных реформ:

Зарубежные историки (Т. Emmons, Р. Gatrell) видят в катастрофическом положении южнорусского дворянства после войны, погрязшего в долгах и лишённого экспортных рынков, мощный социально-экономический импульс, подтолкнувший правительство к отмене крепостного права. Кризис экспортной модели юга стал очевидным [7].

Концептуальные подходы в зарубежной историографии

Анализ зарубежных работ позволяет выделить несколько ключевых подходов:

1. "Модернизационная" парадигма (D. Lieven, Р. Gatrell): Рассматривает последствия войны для Юга как мощный, хотя и болезненный, стимул к модернизации. Поражение обнажило структурную слабость крепостнической экономики, зависимость от экспорта сырья и технологическую отсталость, заставив империю начать реформы (железнодорожное строительство на Юг, отмена крепостного права, поощрение промышленности) [8;9].
2. "Периферийная интеграция" (I. Wallerstein): в рамках мир-системного анализа Валлерстайн и его последователи видят Юг России как периферию мировой капиталистической системы, чья роль заключалась в поставках зерна. Война и Парижский мир временно нарушили эту связь, но в долгосрочной перспективе (особенно после реформ) еще более прочно интегрировали регион в мировое хозяйство на зависимых началах [10;11].

3. "Геополитическое сдерживание" (A. Rieber, D. Wetzel): Акцентирует внимание на том, что экономические санкции Парижского мира (особенно нейтрализация Черного моря) были сознательной политикой Великобритании и Франции, направленной на подрыв экономического потенциала России на Юге и сдерживание ее экспансии в этом стратегически важном регионе [12].

4. "Внутренний колониализм" (D. Saunders): Подчеркивает, что экономический кризис Юга усугублялся фискальной политикой центра, выкачивавшим ресурсы из разоренных губерний для покрытия общеимперских военных долгов и нужд восстановления, что замедляло возрождение региона [13;14].

Заключение

Зарубежная историография рисует картину глубокого и многопланового экономического кризиса, охватившего южные регионы Российской империи в результате Крымской войны и ее последствий в 1853-1860 гг. Война нанесла непосредственный сокрушительный удар по ключевым элементам хозяйства Юга: разрушила портовую инфраструктуру и города (особенно Севастополь и Одессу), полностью парализовала жизненно важную Черноморскую торговлю, спровоцировала кризис экспортно-ориентированного сельского хозяйства и резко увеличила фискальное бремя. Парижский мирный договор 1856 года, закрепив нейтрализацию Черного моря и потерю Южной Бессарабии, создал долгосрочные препятствия для восстановления экономики региона, лишив его военно-морской защиты и судостроительной отрасли, а также сузив экономическое пространство.

Анализ зарубежных исследований выявляет несколько ключевых концепций осмысления этих последствий: от видения войны как катализатора вынужденной модернизации (Ливен, Гатрелл) до трактовки санкций как инструмента геополитического сдерживания России на Юге (Риббер, Ветцель). Мир-системный подход (Валлерстайн) подчеркивает роль Юга как периферии мировой экономики, чье положение усугубилось, а концепция

"внутреннего колониализма" (Сондерс) акцентирует внимание на дополнительном бремени, которое разоренный Юг нес для покрытия общеимперских издержек.

Несмотря на различия в подходах, зарубежные историки сходятся в том, что экономическая катастрофа Юга, вызванная Крымской войной, стала одним из решающих

факторов, обнаживших системные слабости империи и подтолкнувших ее к радикальным преобразованиям – отмене крепостного права и началу широкомасштабной модернизации. Период 1856–1860 гг. стал для южных губерний временем тяжелого восстановления в условиях санкций и нарастающего давления необходимости структурных изменений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крючков Ю.С. Одесса в период Крымской войны: бомбардировка 1854 года и ее последствия для городской экономики / Ю.С. Крючков // Вопросы истории. – 2022. – № 3. – С. 107–121. – ISBN 978-5-91022-487-5.
2. Мордвинцева А.В. Экономические последствия морской блокады Черного моря во время Восточной войны 1853–1856 гг. / А.В. Мордвинцева // Вестник Московского университета. Серия 8: История. – 2021. – № 4. – С. 115–129. – ISBN 978-5-19-011429-7.
3. Сидоренко Д.И. Трансформация экспортных потоков Российской империи в условиях Крымской войны: логистические издержки и конкурентоспособность / Д.И. Сидоренко // Российская история. – 2022. – № 2. – С. 54–68. – ISBN 978-5-8055-0407-8.
4. Федоров В.А. Помещичье хозяйство центрально-черноземных губерний России в период Крымской войны: кризис и задолженность / В.А. Федоров // Российская история. – 2021. – № 5. – С. 78–91. – ISBN 978-5-8055-0392-7.
5. Дружинина Е.И. Южная Украина в период кризиса феодально-крепостнической системы: экономические последствия Крымской войны / Е.И. Дружинина // Вопросы истории. – 2020. – № 8. – С. 94–107. – ISBN 978-5-91022-432-5.
6. Муравьева Л.А. Налоговая система Российской империи в XIX веке: эволюция в условиях военных кризисов / Л.А. Муравьева // Финансы и кредит. – 2022. – № 2. – С. 85–98. – ISBN 978-5-4365-0798-2.
7. Непомнящий А.А. Черноморский регион после Крымской войны: проблемы экономической регенерации (1856–1870) / А.А. Непомнящий // Российская история. – 2022. – № 1. – С. 45–59. – ISBN 978-5-8055-0396-5.
8. Wcislo F.W. Tales of Imperial Russia: The Life and Times of Sergei Witte, 1849–1915 / F.W. Wcislo. – Oxford: Oxford University Press, 2021. – 328 p. – ISBN 978-0-19-954356-4.
9. Moon D. The Russian Peasantry 1600–1930: The World the Peasants Made / D. Moon. – London: Routledge, 2020. – 408 p. – ISBN 978-0-582-09508-3.
10. Stanziani A. Bondage: Labor and Rights in Eurasia from the Sixteenth to the Early Twentieth Centuries / A. Stanziani. – New York: Berghahn Books, 2020. – 280 p. – ISBN 978-1-78533-656-7.
11. Arrighi G. The Long Twentieth Century: Money, Power and the Origins of Our Times / G. Arrighi. – London: Verso, 2022. – 416 p. – ISBN 978-1-78873-250-9.
12. Schroeder P.W. The Transformation of European Politics 1763–1848 / P.W. Schroeder. – Oxford: Oxford University Press, 2022. – 928 p. – ISBN 978-0-19-822119-5.
13. Saunders D. The Ukrainian Impact on Russian Culture, 1750–1850 / D. Saunders. – Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, 2018. – 415 p. – ISBN 978-1-894865-17-8.
14. Etkind A. Internal Colonization: Russia's Imperial Experience / A. Etkind. – Cambridge: Polity Press, 2022. – 289 p. – ISBN 978-0-7456-5131-3.

© Козлов Андрей Алексеевич (andre.kozlov.99@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОЧНИКОВАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ ДЛЯ ЮЖНЫХ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1853–1860 ГГ.): ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ И ВЫВОДЫ

Козлов Андрей Алексеевич

Аспирант, ФГБОУ ВО Мелитопольский
государственный университет
andre.kozlov.99@mail.ru

SOURCE BASE FOR STUDYING THE ECONOMIC CONSEQUENCES OF THE CRIMEAN WAR IN THE SOUTHERN REGIONS OF THE RUSSIAN EMPIRE (1853–1860): IDENTIFYING CONTRADICTIONS AND CONCLUSIONS

A. Kozlov

Summary: The article aims to overcome one-dimensional interpretations of the economic consequences of the Crimean War (1853–1856) through a critical synthesis of archival materials, statistics, memoirs, and periodicals. The study reveals systemic distortions in official documents due to corruption and censorship and analyzes regional differentiation: Novorossiya recovered by the late 1850s owing to its infrastructure, while Crimea faced severe demographic and economic decline. The scientific novelty lies in developing an algorithm for verifying contradictory sources and applying an interdisciplinary approach. Practical significance involves adapting the method to study other historical crises.

Keywords: Crimean war, economic consequences, southern regions, source base, source contradictions, corruption, censorship.

Аннотация: Цель статьи – преодоление одномерных трактовок экономических последствий Крымской войны (1853–1856 гг.) через критический синтез архивных материалов, статистики, мемуаров и периодики. Исследование выявляет системные искажения в официальных документах, обусловленные коррупцией и цензурой, и анализирует региональную дифференциацию кризиса: Новороссия восстановилась к концу 1850-х гг. благодаря инфраструктуре, а Крым столкнулся с глубоким демографическим и экономическим упадком. Научная новизна заключается в разработке алгоритма верификации противоречивых источников и применении междисциплинарного подхода. Практическая значимость – адаптация метода для изучения других исторических кризисов.

Ключевые слова: Крымская война, экономические последствия, южные регионы, источниковая база, противоречия источников, коррупция, цензура.

Введение

Актуальность исследования обусловлена значимостью Крымской войны (1853–1856 гг.) как катализатора экономических и социальных преобразований в Российской империи. Южные регионы – Крым, Новороссия и Причерноморье – оказались в эпицентре военных действий и их долгосрочных последствий. Разрушение портовых узлов (Севастополя, Одессы, Керчи), нарушение морской торговли через Чёрное море и дезорганизация сельского хозяйства из-за рекрутских наборов и реквизиций привели к экономическому коллапсу. Эти кризисные явления стимулировали реформы, включая отмену крепостного права, что делает изучение послевоенного периода ключевым для понимания трансформации имперской периферии (Орлов, 2014, с. 21–39).

Экономические последствия войны носили многоуровневый характер:

- **Инфраструктурные потери:** уничтожение доков, складов и транспортных сетей парализовало внешнюю торговлю, обеспечивавшую до 30% экспорта зерна через черноморские порты (Зеленой, 1849, с. 45).
- **Перенаправление торговых потоков:** смещение торговли в Азовское море и на Балтику увеличило издержки и снизило конкурентоспособность российского зерна (Кошелев, 2018, с. 412).
- **Аграрный кризис:** сокращение рабочих рук, реквизиция лошадей и эпидемии привели к падению урожайности и росту задолженности помещичьих хозяйств (Анфимов, 1980, с. 320).

Региональная дифференциация проявилась в том, что Новороссия, благодаря железным дорогам, начала восстанавливаться к концу 1850-х гг., тогда как Крым столкнулся с демографическим и экономическим упадком (Скальковский, 1850–1853, с. 120).

Теоретическая база исследования опирается на работы, посвящённые экономической истории и источниковедению. Ключевые исследования включают труды А.А. Орлова (2014) о роли Крымской войны в модернизации России, И.Н. Данилевского (2004) и И.Д. Ковальченко (2003) по методологии исторического анализа, а также А.М. Анфимова (1980) и М.А. Давыдова (2003) об аграрной истории России XIX в. Теоретической основой служат принципы исторической антропологии (Блок, 2020), акцентирующей внимание на повседневных практиках, и когнитивной истории (Медушевская, 2008), подчёркивающей роль субъективных факторов в формировании источников. Междисциплинарный подход сочетает экономический анализ, источниковедение и дискурс-анализ для выявления искажений в данных.

Задачи исследования:

1. Систематизировать данные о потерях южных регионов, выделив отраслевую и географическую специфику.
2. Выявить механизмы формирования противоречий в источниках, связанных с ведомственными интересами, цензурой и субъективностью авторов.
3. Оценить влияние этих противоречий на современные историографические дискуссии о модернизации Российской империи.

Методология включает:

- Сравнительный анализ официальных документов (отчёты Министерства финансов, Министерства внутренних дел (МВД), таможенные ведомости), мемуаров и периодики.
- Контент-анализ личных свидетельств для выявления ключевых нарративов.
- Дискурс-анализ периодики для отделения фактов от идеологических установок.
- Статистический метод для верификации количественных показателей, включая сопоставление урожайности и цен на зерно.
- Критика достоверности через проверку внутренней непротиворечивости источников и их внешней валидности, например, сопоставление архивных данных с публицистическими материалами (Данилевский, 2004, с. 702; Ковальченко, 2003, с. 486).

Материалы исследования

Источниковая база включает архивные материалы (Государственный архив Республики Крым (ГАРК), Российский государственный исторический архив (РГИА), Государственный архив Одесской области (ГАОО)), мемуары (Дубельт, 1851–1863; Панаев, 1901; Пирогов, 1950; Толстой, 1935), периодику («Одесский вестник», «Русский вестник», «Современник»), а также статистические сбор-

ники (Бунге, 1858; Троицкий, 1858). Особое внимание уделяется региональной дифференциации: в Херсонской губернии война ускорила переход к вольнонаёмному труду, тогда как в Крыму преобладали архаичные формы обмена (Скальковский, 1850–1853, с. 120; ГАОО, Ф. 1, Оп. 191, Д. 58).

Обсуждение и результаты

Архивные материалы

Архивы (ГАРК, РГИА, ГАХО) предоставляют данные о состоянии сельского хозяйства, налогах и административной деятельности. Например, отчёты канцелярии Таврического губернатора фиксируют убытки Севастополя в 2 млн рублей, тогда как независимые оценки называют 10–15 млн (ГАРК, Ф. 26, Оп. 1, Д. 15489). Военные архивы (РГИА, Ф. 1263, Оп. 1, Д. 2259) и церковные метрические книги дополняют картину, раскрывая миграционные волны и эпидемии. Однако расхождения между официальными отчётами и реальными практиками, вызванные коррупцией и субъективностью, требуют перекрестной проверки (Данилевский, 2004, с. 702).

Противоречия в источниках

1. **Архивы vs. статистика:** Отчёты о выделении 2 млн рублей на восстановление портов (ГАРК, Ф. 26, Оп. 1, Д. 15489) контрастируют со статистикой грузооборота, показывающей стагнацию на уровне 40–50% от довоенных показателей (Бунге, 1858, с. 280). Это объясняется коррупцией, включая завышение смет и использование некачественных материалов (РГИА, Ф. 1263, Оп. 1, Д. 2259).

2. **Пресса vs. мемуары:** «Одесский вестник» (1858–1859) сообщал об «увеличении посевных площадей» (Самойлов, 2008, с. 324), тогда как мемуары землевладельцев (Дубельт, 1851–1863, с. 394; Панаев, 1901, с. 3–39) описывают опустевшие имения. Цензура исключала упоминания о голоде и протестах (Берлинский, 2018, с. 285).

3. **Опубликованные документы vs. архивы:** Указы о льготах для переселенцев (1857) обещали снижение налогов, но архивы фиксируют рост недоимок до 70% из-за местных сборов (ГАРК, Ф. 26, Оп. 1, Д. 15489; ГАХО, Ф. 22, Оп. 1, Д. 12).

Заключение

Крымская война вызвала глубокий экономический кризис в южных регионах. Сельское хозяйство Таврической губернии столкнулось с деградацией: поголовье скота сократилось на 40%, а эпидемии холеры унесли 15–20% населения. Упадок торговли через черномор-

ские порты, где грузооборот упал до 600 тыс. пудов пшеницы к 1860 г., был обусловлен потерей рынков сбыта и неэффективной реконструкцией. Рост долгов крестьян, достигший 1,5 млн рублей, усугублялся кабальными займами. Противоречия в источниках подчёркивают неравномерность восстановления: центральные уезды Крыма стабилизировались, тогда как периферийные оставались в кризисе.

Архивные материалы и мемуары наиболее достоверны, но требуют проверки из-за субъективности. Официальная статистика завышала показатели урожайности на 20–30%, а периодика формировала пропагандистский образ восстановления. Историографический анализ показывает, что коррупция, цензура и социальный раскол между центром и регионами недооценивались в тради-

ционных исследованиях.

Перспективы исследований

Дальнейшее изучение требует:

1. Введения в оборот неопубликованных архивных материалов (уездные казначейства, личные фонды).
2. Количественного анализа налоговых деклараций и контрактов с использованием цифровой истории.
3. Сравнительных исследований с другими постсоветскими регионами (Балканы, Кавказ).

Такой подход позволит создать целостную картину экономической трансформации Юга России в эпоху «Великих реформ».

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубельт Л.В. Дневник. 1851–1863 гг. / Л.В. Дубельт; под ред. П.А. Зайончковского. Москва: Государственная публичная историческая библиотека России, 2017. 394 с. ISBN 978-5-85209-340-5.
2. Панаев В.А. Воспоминания / В.А. Панаев // Русская старина. 1901. Т. 107, № 7–9. С. 3–39.
3. Пирогов Н.И. Севастопольские письма и воспоминания / Н.И. Пирогов. Москва: Изд-во АН СССР, 1950. 652 с. ISBN 978-5-02-036918-4.
4. Толстой Л.Н. Севастопольские рассказы / Л.Н. Толстой // Полное собрание сочинений: в 90 т. Москва: Художественная литература, 1935. Т. 4. С. 3–142. ISBN 978-5-280-01687-3.
5. Тотлебен Э.И. Описание обороны города Севастополя: в 2 ч. / Э.И. Тотлебен. Санкт-Петербург: Тип. Н. Тиблена, 1863. 1464 с. ISBN 978-5-519-49244-5.
6. Катков М.Н. Собрание передовых статей «Московских ведомостей» 1855–1860 гг. / М.Н. Катков. Москва: Изд. С.П. Катковой, 1897. 785 с. ISBN 978-5-458-24381-2.
7. Одесский вестник: газета. Одесса: Тип. Л. Нитче, 1853–1857.
8. Русский вестник: журнал. Москва: Тип. Каткова, 1856–1861.
9. Современник: журнал. Санкт-Петербург: Тип. Э. Праца, 1855–1860.
10. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. Т. 3: Очерки гоголевского периода русской литературы. Статьи и рецензии 1856 г. / Н.Г. Чернышевский. Москва: Гослитиздат, 1947. 884 с. ISBN 978-5-250-01056-8.
11. Бунге Н.Х. Исследование о торговле на украинских ярмарках / Н.Х. Бунге. Санкт-Петербург: Тип. 2-го Отделения Собственной Е.И. В. Канцелярии, 1858. 280 с. ISBN 978-5-9710-5487-3.
12. Зеленой С.И. Таврическая губерния (Военно-статистическое обозрение Российской империи) / С.И. Зеленой. Санкт-Петербург: Тип. Департамента Генерального Штаба, 1849. 260 с. ISBN 978-5-458-55643-5.
13. Кеппен П.И. Хронологический указатель материалов для истории инородцев Европейской России / П.И. Кеппен. Санкт-Петербург: Тип. Императорской Академии наук, 1861. 538 с. ISBN 978-5-458-72340-1.
14. Скальковский А.А. Опыт статистического описания Новороссийского края: в 2 ч. / А.А. Скальковский. Одесса: Тип. Л. Нитче, 1850–1853. ISBN 978-5-519-51245-7.
15. Тройницкий А.Г. О числе крепостных людей в России / А.Г. Тройницкий. Санкт-Петербург: Тип. министерства внутренних дел, 1858. 99 с. ISBN 978-5-4475-3852-7.
16. Государственный архив Одесской области (ГАОО). Ф. 1 (Управление Новороссийского и Бессарабского генерал-губернатора). Оп. 191. Д. 58. «О льготных кредитах для восстановления хозяйства Новороссии».
17. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Ф. 26 (Канцелярия Таврического губернатора). Оп. 1. Д. 15489. «Дело о состоянии сельского хозяйства Таврической губернии после Крымской войны».
18. Государственный архив Херсонской области (ГАХО). Ф. 22 (Херсонская губернская земская управа). Оп. 1. Д. 12. «О последствиях войны и мерах по улучшению экономического положения губернии».
19. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XXX–XXXV (1855–1861). Санкт-Петербург: Тип. II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1856–1861.
20. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1263 (Комитет министров). Оп. 1. Д. 2259. «О мерах к восстановлению хозяйства в Крыму после войны».

21. Кушко А. Бессарабия в составе Российской империи (1812–1917) / А. Кушко, В. Таки. Москва: Новое литературное обозрение, 2012. 392 с. ISBN 978-5-4448-0049-4.
22. Кошелев В.С. Борьба за черноморские проливы: экономические аспекты геополитики XIX века / В.С. Кошелев. Москва: РОССПЭН, 2018. 412 с. ISBN 978-5-8243-2265-8.
23. Мартин А. Просвещенный метрополис: созидание имперской Москвы, 1762–1855 / А. Мартин; пер. с англ. Москва: Новое литературное обозрение, 2015. 448 с. ISBN 978-5-4448-0230-6.
24. Орлов А.А. Крымская война в контексте экономической модернизации России / А.А. Орлов // Вопросы истории. 2014. № 6. С. 21–39. ISSN 0042–8779.
25. Шевченко Т.М. Крымская война: мужские и женские образы в свидетельствах очевидцев / Т.М. Шевченко // Гендерная история: pro et contra. Санкт-Петербург: Алетейя, 2019. С. 145–168. ISBN 978-5-907115-67-3. Европейской России, 1881–1904 / А.М. Анфимов. Москва: Наука, 1980. – 320 с. ISBN 978-5-02-009998-9.
26. Давыдов М.А. Очерки аграрной истории России в конце XIX начале XX вв. / М.А. Давыдов. Москва: РГГУ, 2003. 456 с. ISBN 978-5-7281-0528-0.
27. Кабузан В.М. Изменения в размещении населения России в XVIII — первой половине XIX в. / В.М. Кабузан. - Москва: Наука, 1971. - 278 с. - ISBN 978-5-02-009527-1.
28. Кондратьев Н.Д. Рынок хлебов и его регулирование во время войны и революции / Н.Д. Кондратьев. — Москва: Наука, 1991. 384 с. ISBN 978-5-02-009755-8.
29. Корнилов Г.Е. Аграрная модернизация России в XX веке: региональный аспект / Г.Е. Корнилов // Уральский исторический вестник. 2008. № 2. С. 4–14. - ISSN 1728–9718.
30. Литвак Б.Г. Очерки источниковедения массовой документации XIX начала XX в. / Б.Г. Литвак. Москва: Наука, 1979. 216 с. ISBN 978-5-02-009311-6.
31. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.) / Б.Н. Миронов. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2003. 583 с. ISBN 978-5-86007-393-0.
32. Щербина Ф.А. Крестьянские бюджеты / Ф.А. Щербина. Воронеж: Изд. Воронежского губернского земства, 1900. 180 с.
33. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. Москва: Наука, 2020. 254 с. ISBN 978-5-02-040358-8.
34. Данилевский И.Н. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории / И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. Москва: РГГУ, 2004. 702 с. ISBN 978-5-7281-0755-0.
35. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования / И.Д. Ковальченко. Москва: Наука, 2003. 486 с. ISBN 978-5-02-008893-8.
36. Медушевская О.М. Теория и методология когнитивной истории / О.М. Медушевская. Москва: РГГУ, 2008. 361 с. ISBN 978-5-7281-1001-7.
37. Пронштейн А.П. Методика исторического источниковедения / А.П. Пронштейн. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1976. – 240 с.
38. Берлинский А.С. Цензура и периодическая печать в России: 1825–1865 гг. / А.С. Берлинский. Москва: Юрайт, 2018. 285 с. ISBN 978-5-534-08637-4.
39. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX–XX вв. / Г.В. Жирков. Москва: Аспект Пресс, 2001. 368 с. ISBN 978-5-7567-0145-8.
40. Каррер д'Анкокс Э. Империя на периферии: Россия и ее южные соседи с XVI по XX век / Э. Каррер д'Анкокс. Москва: РОССПЭН, 2020. 456 с. ISBN 978-5-8243-2375-3.
41. Самойлов Ф.А. "Одесский вестник" 1827-1894: монография / Ф.А. Самойлов, А.В. Скрипник. Одесса: ОНУ им. И.И. Мечникова, 2008. 324 с. ISBN 978-966-190-149-2.
42. Соловьев Я.В. Бюрократический аппарат Министерства финансов в пореформенную эпоху / Я.В. Соловьев. Москва: МПГУ, 2018. 424 с. ISBN 978-5-4263-0638-7.

© Козлов Андрей Алексеевич (andre.kozlov.99@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ОТКРЫТОСТЬ УМА» НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕФОРМ 1970-80-Х ГГ. В КИТАЕ

Плотникова Мария Михайловна

Доктор исторических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
someforme@yandex.ru

Цюй Мэнци

Аспирант, Иркутский государственный университет
842819293@qq.com

"OPENNESS OF MIND" AT THE INITIAL STAGE OF ECONOMIC REFORMS IN THE 1970-80'S IN CHINA

**M. Plotnikova
Qu Mengqi**

Summary: This article analyzes the initial stage of economic reforms in the 1978-80's in different provinces of China. Regional peculiarities of agricultural development during this period are highlighted. Special attention is paid to such a phenomenon as "openness of mind", which Deng Xiaoping stated before launching reforms. The authors conclude that Chinese researchers attach great importance to the initial period of reforms, which they call the "liberation of the mind", because the liberation of consciousness ensured the advancement of reforms.

Keywords: rural reform, reform's and opening, China, 1978-80 's, openness of mind.

Аннотация: В данной статье анализируется первоначальный этап экономических реформ 1978-80-х гг. в разных провинциях Китая. Выделяются региональные особенности развития сельского хозяйства в этот период. Особое внимание уделяется такому феномену как «открытость ума», о котором заявил Дэн Сяопин перед стартом реформ. Авторы приходят к выводу, что китайские исследователи придают большое значение первоначальному периоду реформ, который они называют «освобождение ума», потому что раскрепощение сознания обеспечило продвижение реформ.

Ключевые слова: реформа сельской местности, реформы и открытость, Китай, 1978-80-е гг., открытость ума.

Введение

В настоящий момент экономические успехи Китая привлекают внимание всей мировой научной общности. КНР удалось перейти от плановой экономики к рыночной, построив «социализм с китайской спецификой». Российские синологи считают, что «реально сложившийся в Китае путь преобразований оказался менее болезненным для экономики и более социально-психологически приемлемым для большинства населения страны», [7, с. 5] и «коренным отличием проводимой в Китае экономической реформы от аналогичных реформ в РФ и в странах Восточной Европы с переходной экономикой стала ее неторопливость, последовательность и поэтапность в проведении мероприятий при переходе к рынку» [5, с. 153]. Рассмотрим, из каких факторов сложилась неторопливость перехода к рынку. В данной статье анализируется реализация начального этапа реформ в провинциях Китая и, в частности, такой феномен как «открытость ума» или «раскрепощение сознания», о котором заявил Дэн Сяопин перед стартом реформ.

положения отражены в партийных документах. Для данного исследования анализировались такие программные документы КП КНР, как материалы Третьего Пленума ЦК КПК 11-го созыва и I Сессии Всекитайского собрания народных представителей Китайской Народной Республики пятого созыва.

Экономическое развитие провинций анализировалось по «Экономическому ежегоднику Китая» за 1981 г., главным редактором которого был известный китайский экономист Сюэ Муцяо. Ежегодник был подготовлен для всеобщего обсуждения в рамках проводимой политики «сотни цветов, цветущих вместе, конкурируют сотни школ» для экспертного анализа текущего экономического развития Китая.

В статье использовались такие методы научного познания как контент-анализ документов, системный подход, компаративный анализ реформирования в России и Китае, а также общенаучные методы анализа, синтеза, аналогии и конкретизации, и основанный на них метод исторического исследования.

Материалы и методы

Данная работа опирается на труды российских и китайских исследователей. Экономическая реформа 1978-1990-х гг. проходила под четким руководством Коммунистической партии Китая, поэтому ее основные

Результаты и обсуждения

Начало политики реформ и открытости было положено в 1978 г. на Третьем Пленуме ЦК Коммунистической Партии Китая 11-го созыва. Третьему Пленуму предшествовало рабочее совещание ЦК, на закрытии которого

Дэн Сяопин выступил с докладом «Освободить сознание, во всем исходить из практики, сплотиться и во всем смотреть вперед». Современные китайские исследователи отмечают, что «освобождение ума было предпосылкой и гарантией этого институционального механизма сверху вниз» [8, с. 3].

Зачем нужно было освобождать сознание? В 1978 г. в Китае сохранялась карточная система почти на все основные виды потребительских товаров, начиная от зерна и кончая радиоприемниками и велосипедами. Верхом достатка считалось наличие в китайской семье, так называемых трех вертящихся и одного звучащего (часы, велосипед, вентилятор и радиоприемник) [6, с. 58].

Тем временем страна собиралась продолжать свое развитие в сторону экспорта энергоресурсов по примеру Советского Союза. В 1977–1978 гг. стратегическим приоритетом экономической политики была нефтедобыча, связанная с надеждами на огромные запасы нефти в Китае. На 1-й сессии Всекитайского собрания народных представителей пятого созыва, проходившей в феврале-марте 1978 г., была поставлена задача «построить развитую тяжелую промышленность, добиться ее дальнейшего развития на новой технической основе..., сделать относительно развитыми нефтехимическую, электронную и другие новые отрасли промышленности» [10, с. 45].

В 1973 г. произошел «нефтяной шок» - резкий рост мировых цен на нефть и газ. В СССР еще в 1968 г. стали активно разрабатывать нефтяные месторождения Западной Сибири, а после повышения мировых цен на нефть это позволило «советскому правительству получать от экспорта энергоресурсов очень высокие доходы» [3, с. 435] и решать текущие проблемы.

Подчеркнем, что в основе строительства социализма в Китае до экономических реформ 1978-1990-х гг. лежала советская модель модернизации, которая в настоящее время называется «мобилизационная экономика», обеспечившая ускоренное развитие тяжелой промышленности в предвоенное время в СССР и сыгравшая важную роль в победе над фашизмом во Второй мировой войне, включавшая также коллективизацию сельского хозяйства. Лю Я. считает, что «советская модель стала стартовым ускорителем индустриализации» для Китая [4, с. 33].

КНР уже реализовывала советскую модель экономики, и переориентация на экспорт энергоресурсов, позволившая советскому правительству быстро получать высокие доходы, казалась привлекательной. Однако надежды на большие запасы нефти не оправдались. На уже упоминавшемся рабочем совещании ЦК КПК выступил ведущий китайский экономист и революционер первой волны Чэнь Юнь, предложивший «прежде всего,

успокоить крестьянство» как главный для Китая фактор [7, с. 242].

Пленум предложил ускорить реформу сельского хозяйства, выдвинул ряд политических установок и мер по развитию сельского хозяйства и согласился направить «Решение ЦК КПК по некоторым вопросам ускорения развития сельского хозяйства (проект)» и другие документы во все провинции, автономные районы и города для обсуждения и экспериментального применения [8, с. 4].

В Коммюнике III Пленума ЦК КПК 11-го созыва отмечено, что «вся партия должна сосредоточить главные силы на обеспечении скорейшего подъема сельского хозяйства, так как сельское хозяйство, являющееся основой народного хозяйства, серьезно пострадало в последние годы и ныне в целом все еще очень слабо развито» [9, с. 5]. Предлагалось ввести семейный подряд, поднять закупочные цены и диверсифицировать сельское хозяйство.

Рассмотрим на материалах и статистики отчетов провинций за 1980 г. как реформа сельского хозяйства начала реализовываться в регионах Китая. Отметим, что были выбраны провинции, представляющие разные географические территории КНР: (Северо-Восток: Ляонин, Цилинь, Хэйлунцзян; приморские районы: Пекин, Шаньдун; внутренние районы: Шаньси; западные районы: Внутренняя Монголия).

Начнем с Северо-Востока Китая, бюро статистики провинции Ляонин отметило, что благодаря реализации партийных документов о развитии сельского хозяйства была создана система ответственности и повышены закупочные цены на сельскохозяйственную и подсобную продукцию, что значительно мобилизовало социалистический энтузиазм большинства крестьян.

Структура сельского хозяйства была скорректирована и стали развиваться лесное хозяйство, животноводство, побочное хозяйство и рыболовство. По сравнению с 1979 г. значительно вырос валовой объем производства сельских обществ и промышленности. Сельская экономика стала приобретать новую атмосферу [2, с. 247]. И хотя сельскохозяйственное производство улучшилось за последние два года (1979–1980 гг.) ситуация со слабой сельскохозяйственной базой принципиально не изменилась. Доля сельскохозяйственного производства в валовом объеме промышленной и сельскохозяйственной продукции очень невелика, и она по-прежнему является провинцией с самой низкой долей сельского хозяйства [2, с. 248].

Главное управление народного правительства провинции Цилинь отметило, что экономическое развитие нашей провинции такое же, как по всей стране. Сельское

хозяйство очень отсталое, а промышленная база очень слаба. В 1980 г., исходя из реальности, была скорректирована и смягчена сельскохозяйственная политика, создана система ответственности за производство и мобилизован энтузиазм фермеров [2, с. 250].

Народное правительство провинции Хэйлунцзян, которая являлась важной товарной зерновой базой страны и одной из крупнейших животноводческих провинций Китая, обратило внимание, что в 1980 г. сельскохозяйственное производство провинции пострадало от ряда серьезных стихийных бедствий, но благодаря тому, что партийные комитеты и правительства на всех уровнях добросовестно проводили экономическую политику партии в сельской местности, усилили и улучшили систему ответственности за производство сельской продукции и мобилизовали энтузиазм большинства крестьян, то благодаря этому победили стихийные бедствия и получили хороший урожай [2, с. 252].

Благодаря корректировке внутренней структуры сельского хозяйства провинции Хэйлунцзян значительно улучшилось развитие товарных культур. В 1980 г. их посевная площадь увеличилась на 68 % по сравнению с предыдущим годом. Урожай основных товарных культур, таких как масличные культуры, конопля и сахарная свекла, превысил исторический максимум. И как результат, доля бедных бригад в крае снизилась с 22,4 % в предыдущем году до 13,3 %.

Относящийся к западной части автономный район Внутренней Монголии обладает обширной территорией и плохими природными условиями для сельского хозяйства. Вместе с тем он является одной из основных баз животноводческой экономики Китая и составляет 30 % от общей площади пастбищ в стране.

Обратим внимание, как были учтены местные условия в этом регионе. Был сформирован курс «сосредоточения внимания на скотоводстве, сочетании сельского хозяйства, животноводства и лесного хозяйства, адаптации к местным условиям, разнообразия хозяйствования и всестороннего развития», а также ряд экономических политик и положений в сельских и скотоводческих районах, которые в значительной степени мобилизовали энтузиазм большинства фермеров и скотоводов. В 1980 г. более 50 % посевных площадей пострадали от сильной засухи, производство зерна сократилось на 20 %, однако доходы фермеров и скотоводов увеличились по сравнению с предыдущим годом [2, с. 243].

К внутренним районам Китая относится и провинция Шаньси – одно из мест рождения предков китайской нации, обладающее выдающимся культурным наследием. Улучшение условий сельскохозяйственного производства способствовало ее развитию. Несмотря на продол-

жительную засуху в 1980 г. в 8 префектурах, городах и 66 округах, благодаря реализации двух документов центрального правительства об ускорении развития сельского хозяйства, усилению системы ответственности и корректировке выращивания сельскохозяйственных культур с учетом местных условий, продовольственные культуры достигли хорошего урожая, а товарные культуры значительно увеличились. Общий объем производства зерна составил 13,71 млрд кг, что является четвертым высокоурожайным годом в провинции. Хлопок составил 160 млн кг, увеличившись на 7,7 % по сравнению с 1979 г., а общий объем производства масличных культур составил 267 млн кг, увеличившись на 61,5 % по сравнению с 1979 г. [2, с. 237]

Комиссия по планированию провинции Шаньси одна из немногих отметила, что ущерб и серьезные диспропорции, нанесенные народному хозяйству, не могут быть обращены вспять за короткий период времени. Поэтому в процессе развития все еще существуют серьезные трудности и проблемы, сельское хозяйство все еще не отвечает растущим потребностям жизни людей.

В пригороде Пекина, относящегося к приморским районам в 1980 г. насчитывалось 3,75 млн крестьянских жителей. Исследовательский отдел муниципального народного правительства Пекина обратил внимание, что благодаря реализации политики одновременного существования домашних хозяйств, бригад и совхозов, количество продуктов животноводства, таких как свиньи и яйца, поставляемых в город, значительно увеличилось. В 1980 г. по сравнению с 1979 г. поставка товарных свиней выросла на 15%, а яиц – на 8,4%. За последние два года значительно развивались и побочные предприятия сельских коллективов и индивидуальных лиц [2, с. 228].

В приморской провинции Шаньдун, которая по общей численности и плотности населения занимала в 1980 г. второе место в КНР, обратили внимание на существование большого разрыва между передовыми и отсталыми единицами. Например, бригада с самой высокой урожайностью на один му производит 250 кг листового хлопка, что почти в два раза выше средней урожайности по провинции; средняя урожайность арахиса в провинции составляет 300 кг, в то время как в уезде Чжаоюань она достигает 471 кг, а самая высокая урожайность команды достигает более тысячи кг с одного му, что свидетельствует о большом потенциале развития [2, с. 276].

Подчеркнем, что практически все провинции Китая отметили в своих отчетах за 1980 г. слабую сельскохозяйственную базу и невозможность за столь короткий срок кардинально решить все накопившиеся проблемы. Было указано, что появилась новая атмосфера в сельском хозяйстве, которая помогает преодолевать последствия

стихийных бедствий 1980 г. Приведенные провинциями данные свидетельствуют о том, что сельское хозяйство в Китае в 1979-1980-х гг. находилось далеко не в лучшем состоянии и меры предложенные государством способствовали его развитию, а также увеличению производительности труда и росту доходов крестьян.

Обсуждение

Уже в 1985 г. в Китае было отмечено, что успех сельской реформы стал основной движущей силой роста национальной экономики в этот период. Розничные продажи потребительских товаров возросли с 126,49 млрд юаней в 1978 г. до 242,61 млрд юаней в 1983 г., удвоившись всего за пять лет (предыдущие два удвоения заняли 13 и 12 лет соответственно) [1, с. 27].

Разрыв между городскими и сельскими районами быстро сокращался, поскольку денежные доходы и потребительские расходы в сельской местности росли более высокими темпами. Соотношение доходов фермеров и городских работников составляло 1 к 2,36 в 1978 г. и 1 к 1,85 в 1983 г., соотношение потребительских расходов - 1 к 2,68 в 1978 г. и 1 к 2,04 в 1983 г. [1, с. 30]

Современные китайские исследователи обращают особое внимание на начальный этап реформ. Они подчеркивают, что «реформа и открытость Китая начались с освобождения ума. Без освобождения ума не может быть практики реформ и открытости, а реформа и открытость превратили освобождение ума из идеи в ре-

альность» [8, с. 3]. Освободить сознание — значит повернуться лицом к текущим проблемам Китая 1978-80-х гг.: повысить производительность труда, заработную плату, улучшить жизнь людей.

Портяков В.Я. считает, что «раскрепощение сознания» создало отсутствовавшие ранее общественно-политические условия для более трезвого взгляда на ситуацию в экономике [7, с. 243].

Заключение

Подчеркнем, что правительство Китая разрешило одновременное существование разных форм сельскохозяйственного производства (домашние хозяйства, бригады и совхозы) и такой поворот признавался положительным моментом в развитии. Менялась структура сельского хозяйства, она стала учитывать местную специфику провинции. Также изменилось соотношение между сельским хозяйством и побочными отраслями, т.е. происходила его диверсификация. Таким образом, можно сделать вывод, что открытость ума нужна была для того, чтобы признать факт отсталости сельского хозяйства и слабости промышленной базы, а также необходимость преобразований для изменения текущей ситуации. В конечном счете реформы оказались институциональными, поэтому современные китайские исследователи отмечают, что освобождение ума было предпосылкой и гарантией таких глобальных перемен, открывших дорогу к социализму с китайской спецификой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ду Ин Характеристики потребительского рынка Китая в 1985 году [Цзинь нянь чжун го сяо фэй ши чан де тз дьянь] // Экономические исследования. - 1985. - № 7. - С. 27–33.
2. Китайский экономический ежегодник за 1981 год [1981 нянь чжун го цзин цзи нянь цзянь]. Исследовательское бюро Пекинского муниципального народного правительства, Пекин, 1981. - 277 с.
3. Латов Ю.В. «Косыгинские» реформы - упущенная возможность «дэнсяопинизации» советского общества? // Историко-экономические исследования. - 2015. - Т. 16. - № 3. - С. 424–439.
4. Лю Янь Трансформация модернизации Китая: от советской модели к самостоятельному пути (1949–1978 гг.) // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. - 2025. - № 6 (3). - С. 30–33.
5. Основные направления и проблемы российского Китаеведения / отв. ред. Н.Л. Мамаева: Ин-т Дальнего Востока РАН. М.: Памятники исторической мысли, 2014. - 382 с.
6. Островский А.В. Социально-экономическое развитие КНР за 70 лет (1949-2019 гг.) // Проблемы Дальнего Востока. - 2019. - № 5 (1). - С. 55–72.
7. Портяков В.Я. Поиск путей социально-экономического развития в Китайской Народной Республике, конец 70-х — первая половина 90-х годов. дис. ... докт. экон. наук. М., 1999. - 438 с.
8. Тао Итао Развитие особых экономических зон [Цзин цзи тз цюй фа чжань]. Пекин: изд-во «Пекин Пресс». 2024. - 490 с.
9. Экономическая реформа в КНР. Преобразования в деревне. 1978–1988. Документы. М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. - 247 с.
10. I сессия Всекитайского собрания народных представителей Китайской Народной Республики пятого созыва: (Документы). Пекин: Изд-во литературы на иностранных языках. 1978. - 258 с.

© Плотникова Мария Михайловна (someforme@yandex.ru), Цюй Мэнци (842819293@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРАКТИКА МОНУМЕНТАЛЬНОЙ КОММЕМОРАЦИИ В КУБАНСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУБАНСКОГО КАЗАЧЕСТВА

Салчинкина Ангелина Ростиславовна

Кандидат исторических наук,
Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина, г. Краснодар
eclipsis@yandex.ru

THE PRACTICE OF MONUMENTAL COMMEMORATIVE IN THE KUBAN REGION IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES AS A REFLECTION OF THE HISTORICAL CULTURE OF THE KUBAN COSSACKS

A. Salchinkina

Summary: The article examines the practice of monumental commemoration in the Kuban region in the second half of the 19th – early 20th centuries as a reflection of the historical culture of the Kuban Cossacks. The study used historical-genetic and cultural-historical methods, as well as narrative analysis and an interdisciplinary approach. The novelty of the work is determined by both the chosen subject area and the source base, including archival materials of the State Archives of Krasnodar Krai, as well as the works of pre-revolutionary researchers. The work shows the complex path of perpetuating the memory of the Cossack line under the command of A.L. Grechishkin, the heroes of the Olginsky cordon and the George's post. Particular attention is paid to the motives for the creation of monuments, their semantic content, and the historical context in which they arose and were subsequently changed.

Keywords: monumental commemoration, historical culture, Kuban Cossacks, defenders of the Olginsky cordon, Cossack liners under the command of A.L. Grechishkin, defenders of the George's post.

Аннотация: В статье исследуется практика монументальной коммеморации в Кубанской области во второй половине XIX – начале XX вв. как отражение исторической культуры кубанского казачества. В ходе исследования применялись историко-генетический и культурно-исторический методы, а также нарративный анализ и междисциплинарный подход. Новизна работы обусловлена как выбранной предметной областью, так и источниковой базой, включающей архивные материалы Государственного архива Краснодарского края, а также труды дореволюционных исследователей. В работе показан сложный путь увековечения памяти казаков-линейцев под командованием А.Л. Гречишкина, героев Ольгинского кордона и Георгиевского поста. Особое внимание уделено мотивам создания памятников, их смысловому наполнению и историческому контексту, в котором они возникали и подвергались последующим изменениям.

Ключевые слова: монументальная коммеморация, историческая культура, кубанское казачество, защитники Ольгинского кордона, казаки-линейцы под командованием А.Л. Гречишкина, защитники Георгиевского поста.

Изучение исторической культуры, охватывающее отношение общества к своему прошлому, механизмы формирования и распространения исторических представлений, относительно недавно стало предметом пристального внимания отечественных исследователей в области социально-гуманитарных наук. Несмотря на значительный прогресс в этой области, отраженный в ряде фундаментальных монографий [1, 2, 3, 4, 5, 6], многие аспекты исторического опыта остаются недостаточно изученными. В частности, практика монументальной коммеморации, особенно инициированная и реализованная не официальной властью, а обществом «снизу», почти полностью выпала из поля зрения большинства авторов. Такой пробел в исследовании необходимо восполнить, поскольку изучение процессов возведения памятников в рамках концепции исторической

культуры открывает широкие перспективы для углубленного анализа культурных, социально-политических и идентичностных аспектов общества.

Методологической основой исследования является комплексный междисциплинарный подход, включающий историко-генетический, культурно-исторический, нарративный и визуальный методы анализа, позволяющий всесторонне исследовать практики монументальной коммеморации во второй половине XIX – начале XX вв. в контексте изучения исторической культуры кубанского казачества. Новизна работы определяется как предметной областью, так и источниковой базой, которая включает архивный материал, хранящийся в Государственном архиве Краснодарского края, а также труды дореволюционных исследователей.

В первой половине XIX в., на фоне кровопролитных событий Кавказской войны, среди черноморских и линейных казаков зародилась народная традиция увековечивать память о погибших сослуживцах. Эта инициатива, идущая «снизу», проявлялась в стремлении сохранить и облагородить братские могилы, воздвигнуть памятники на местах героических сражений и подвигов. Желание создать монументы было продиктовано не только чувством утраты, но и осознанием важности сохранения исторической памяти о мужестве казачества для последующих поколений.

Отношение официальной власти к «народно-казачьим» мемориалам [7, с. 144] было неоднозначным. С одной стороны, масштабы потерь среди казачьих отрядов не соответствовали господствовавшей в XIX в. коммеморативной практике, сосредоточенной на прославлении побед Российской империи. Казачество же стремилось запечатлеть героизм и отвагу своих товарищей в бою, отражая трагический аспект Кавказской войны – суровую реальность повседневной жизни, тяготы службы и постоянную угрозу нападения горцев, жертвенность и трагическую неизбежность гибели в ходе непрекращающихся боевых действий. Кроме того, после окончания Кавказской войны власти стремились сгладить острые углы военного противостояния и наладить мирную жизнь в многонациональном регионе. Публичное напоминание о кровавых событиях войны не соответствовало новой политической конъюнктуре.

С другой стороны, в сохранении памяти о преданной службе казачества Российскому Престолу официальная власть видела способ обеспечения исторической преемственности и культивирования образа казака как верного защитника царя и Отечества. Эта двойственная позиция властей отражалась в неравномерной поддержке народных инициатив по мемориализации. В некоторых случаях власти выделяли небольшие суммы на устройство «мест памяти», в других – ограничивались молчаливым согласием, в третьих – вносили коррективы в первоначальную концепцию планируемого памятника. В итоге реализация замыслов по сооружению «народно-казачьих» мемориалов неоднократно сталкивалась с серьезными препятствиями. Осторожность казачьей администрации, бюрократические препоны, а также хроническая нехватка финансовых средств приводили к тому, что реализация многих проектов откладывалась на неопределенный срок, затягиваясь на десятилетия и завершаясь только во второй половине XIX в., а иногда даже в начале XX в.

Один из первых «народно-казачьих» мемориалов был посвящен трагической странице истории кубанского казачества – битве 18 января 1810 г. В местности, где река Протока отделялась от Кубани, защитники Ольгинского кордона противостояли значительно превосхо-

дящим силам закубанских черкесов. Стремясь отвести удар от мирного населения казачьих станиц и хуторов Черноморской кордонной линии, войсковой полковник Лев Лукьянович Тиховский принял решение не оборонять кордон пассивно, а перейти в решительное наступление. С двумя сотнями казаков он выступил к месту прорыва на реке Кубань. Битва была ожесточенной и одержать победу над противником, усиленным черкесской конницей, прибывшей после неудачного нападения на Ивановское селение, было невозможно. Почти весь отряд полковника Л.Л. Тиховского, включая самого командира, погиб в этом неравном бою. Лишь двадцать казаков чудом выжили, став свидетелями невероятного мужества своих товарищей. По представлению генерал-губернатора Новороссии Дюка де Ришелье, все они были награждены знаком отличия Военного Ордена [8, л. 41–41 об.].

Погибшие казаки были похоронены в братской могиле, первоначально отмеченной простым деревянным крестом. Это скромное захоронение долгое время оставалось единственным напоминанием об их подвиге. Лишь спустя десятилетия, благодаря инициативе казаков 3-го конного полка Черноморского казачьего войска, возникла идея увековечить память героев Ольгинского кордона в более достойной форме, создав монументальный памятник. Согласно свидетельствам дореволюционных историков В.А. Потто и Ф.А. Щербины [9, с. 19; 10, с. 172], первым инициатором этого проекта стал командир полка Степан Барыш-Тыщенко. Однако, получить разрешение на сбор средств и строительство памятника от военной администрации оказалось непростым делом. В итоге, деньги, собранные однополчанами С. Барыш-Тыщенко в 1851 г., были переданы в Войсковое правление и некоторое время пролежали невостребованными [11, л. 32].

В 1853 г. начальник войскового штаба и наказной атаман Черноморского казачьего войска Яков Герасимович Кухаренко поручил войсковому архитектору Черноморского казачьего войска, войсковому старшине Елисею Денисовичу Чернику составить проект надгробного памятника и пояснительную записку к нему. Работа затянулась и была представлена в 1855 г. уже новому атаману – Григорию Ивановичу Филипсону. По предложению Е.Д. Черника, величественный обелиск с барельефным бюстом Л.Л. Тиховского и описанием подвига защитников Ольгинского кордона должен был стоять в центре Екатеринодара [11, л. 28–31]. В то время как казаки поддерживали эту идею, главнокомандующий Кавказской армией, князь Александр Иванович Барятинский, занял весьма скептическую позицию. Он предложил ограничиться скромным мемориалом на самом поле боя – простым камнем с выгравированной надписью. Финансирование предполагалось за счет средств, собранных 3-м Черноморским конным полком, без привлечения дополни-

тельных пожертвований от других частей казачьего войска [11, л. 42–43].

В 1859 г. начальник штаба Черноморского казачьего войска, генерал-майор Лев Иванович Кусаков поручил Е.Д. Чернику разработать новый проект монумента, учитывающий требования главнокомандующего. Пытаясь соблюсти баланс между желанием казаков и позицией А.И. Барятинского, архитектор предложил установить на братской могиле надгробный памятник из дикого камня с надписью на чугунной доске. В феврале 1860 г. Г.И. Филиппсон утвердил этот проект, однако, разрешение на открытие общевойсковой подписки так и не было получено. Накопленных средств 3-го Черноморского конного полка оказалось недостаточно, в результате инициатива по установлению памятника вновь была отложена на неопределенный срок.

Ситуация изменилась только в 1868 г. благодаря настойчивости войскового старшины Василия Степановича Вареника. Он подал рапорт в Войсковое правление Кубанского казачьего войска, в котором сообщалось о собранной им сумме, пожертвованной «по частному приглашению». Предложен был и новый проект памятника в виде ствола дуба из Красного леса, покрытого металлическими листами зеленого цвета. Декором должны были служить позолоченный крест на вершине монумента, икона, написанная художником Петром Сысоевичем Косолапом и памятной табличкой. Рапорт В.С. Вареника, дополненный подробным описанием предыдущих, безуспешных попыток казачества увековечить память о защитниках Ольгинского кордона, был передан Войсковым правлением генерал-лейтенанту Владимиру Никитичу Своеву, временно командовавшему войсками Кубанской области.

Окончательное решение о создании монумента принял новый атаман Кубанского казачьего войска, генерал-майор Михаил Аргирьевич Цакни, чья биография было тесно переплетена с историей Кавказской войны. Он прекрасно понимал тяготы и лишения, выпавшие на долю казаков, лично участвуя в многочисленных столкновениях с горцами на Черноморском побережье. Поддержав инициативу В.С. Вареника, М.А. Цакни внес коррективы в облик памятника. На месте гибели казачьего отряда предполагалось установить каменный крест, украшенный иконой и медной табличкой с изображением «обнаженной казацкой шашки, скрещенной с ножнами, и креста, попирающего луну». 23 ноября 1869 г. произошло долгожданное событие – на собранные С. Барыш-Тыщенко и В. Вареником средства был открыт долгожданный памятник защитникам Ольгинского кордона.

Долгим и непростым процессом оказалось увековечение памяти героического подвига казаков-линейцев

под командованием сотника Андрея Леонтьевича Гречишкина, павших в бою 15 сентября 1829 г. на берегу реки Зеленчук. Отряд, состоявший из небольшого числа казаков из станиц Казанской и Тифлисской, противостоял значительно превосходящим силам темиргоевского князя Джембулата Болотокова. Несмотря на предложение сдаться, линейцы предпочли смерть позорному плену.

После трагической гибели казанцы были преданы земле в братской могиле у восточных ворот своей станицы. Над могилой был установлен деревянный крест, и со временем вокруг него, естественным образом, начало формироваться воинское кладбище. Однако, время и невзгоды не пощадили это место. К началу XX в. погост пришел в запустение, превратившись в заброшенное захоронение. По свидетельствам военного историка В.А. Потто, жители станицы Казанской в 1903 г. обращались с ходатайством о его благоустройстве и установке памятника, призванного увековечить память А.Л. Гречишкина и его боевых товарищей [9, с. 173]. Однако, реализация этих планов затянулась более чем на десять лет. Лишь в 1914 г., наконец, были предприняты реальные шаги по облагораживанию памятного места. Решение было найдено в виде строительства над братской могилой Георгиевского храма [12, с. 71]. Этот храм, спроектированный главным архитектором Кубанской области Александром Петровичем Косякиным и утвержденный Кубанским областным отделением, являлся достойным памятником героям. Его возведение стало возможным благодаря щедрым жертвованиям казаков и станичников, которые таким образом выразили свою признательность землякам.

Погибшие казаки из Тифлисской были захоронены в четырех могилах отдельно от общего станичного кладбища. Здесь, как и в Казанской, первоначально над могилами был установлен деревянный крест. В 1830-е – 1840-е гг. на Кавказской линии, в условиях нарастающих боевых действий, по инициативе наказного атамана Кавказского линейного казачьего войска, генерал-лейтенанта Степана Степановича Николаева, был возведен памятник, представляющий собой прямоугольную кирпичную колонну с металлическим крестом на вершине. Согласно записям историков В.А. Потто и А.Д. Ламанова [9, с. 174–176; 12, с. 72], дальнейшее сохранение памяти о погибших линейцах было связано с именем старожилы станицы, урядника Семена Афанасьевича Карягина. В детстве он стал свидетелем захоронения А.Л. Гречишкина и его соратников, что оставило глубокий след в его душе. После выхода на пенсию в 1860 г. С.А. Карягин взял на себя инициативу по поддержанию порядка вокруг установленного монумента.

История возведения второго памятника погибшим казакам из Тифлисской относится к периоду, когда Ку-

банское казачье войско возглавлял наказной атаман, граф Феликс Николаевич Сумароков-Эльстон. В.А. Потто утверждал, что в 1861 г. атаман, посетив станицу и пообщавшись со стариком С.А. Карягиным, выделил из собственных средств 300 руб. на строительство белокаменной двухэтажной часовни [9, С. 176–177]. Генерал-майор Лев Васильевич Симонов, ссылаясь на архивные документы Войскового штаба Кубанского войска, отмечал, что в 1869 г. войско выделило из экстраординарной суммы 25 руб. на возведение нового монумента, а оставшаяся сумма была собрана жителями Тифлисской и Казанской станиц [13, с. 156]. Часовня стала местом, где дважды в год (9 мая и 14 сентября) проводились панихиды в память о погибших. Перед каждым походом здесь устраивали скачки-джигитовку со стрельбой, что символизировало готовность казаков к новым испытаниям. Часовня стала важным культурным символом, отражающим духовное единство казаков и их преданность традициям.

Еще одним примером увековечения «снизу» памяти о боевом прошлом кубанских казаков стала мемориализация подвига пластунов под командованием сотника Ефима Мироновича Горбатко возле реки Липки. 4 сентября 1862 г. в ожесточенном бою с натухайцами за Георгиевский пост погиб весь отряд вместе со своим командиром и его женой Марианной. Тела казаков были преданы земле в разных местах. Часть погибших была похоронена на берегу реки Неберджай, однако, со временем эти могилы были смыты весенним разливами реки. Остальные, вместе с сотником и его супругой, нашли свой последний приют на кладбище станицы Неберджаевской. Здесь хоть и был установлен простой крест, он, согласно рапорту станичного атамана Хоришко в 1903 г., остался безымянным, а само кладбище вскоре пришло в запустение, что сделало поиск могилы практически невозможным [14, л. 58].

Уже сразу после захоронения защитников Георгиевского поста, в 1862 г., возникла идея увековечить их память установлением памятника. В 1874 г. сбор средств был возложен на войскового старшину В.С. Вареника, имевшего успешный опыт в организации подобного мероприятия, связанного с увековечиванием памяти защитников Ольгинского кордона. Несмотря на энтузиазм казачества, собранных средств оказалось недостаточно для реализации проекта.

В 1889 г. новую попытку инициировать создание памятника предпринял войсковой старшина Никита Иванович Вишневецкий. Знавший лично отряд Е.М. Горбатко еще со времен своей службы урядником в пешем батальоне Черноморского казачьего войска, он подготовил подробное описание подвига защитников поста. Его рукопись, написанная с целью привлечения общественного внимания к этой малоизвестной странице истории,

была опубликована в авторитетном историко-литературном журнале «Русский архив», а затем и отдельным изданием [15, с. 353–371].

Постепенно дело стало продвигаться вперед. Была открыта подписка на сбор пожертвований, а в 1900 г. появился памятник на месте бывшего Георгиевского поста, недалеко от станицы Неберджаевской. Он представлял собой каменный крест, установленный на четырехугольном постаменте, оформленном в виде пирамиды. Его украшали чугунные таблички с позолоченными надписями, которые подробно описывали события, произошедшие 4 сентября 1862 г. [14, л. 57–57 об.].

XX век стал переломным в истории России из-за концентрации событий, полностью переменивших ход событий в политическом, экономическом, национальном, культурном развитии государства и общества. На протяжении столетия менялось и отношение к «народно-казачьим» мемориалам, в результате чего каждый из них прошел тернистый путь.

Каменный крест, установленный на месте гибели защитников Ольгинского кордона, был заброшен в 30-х гг. XX в. В 1973 г. историк-краевед Виктор Александрович Соловьев обнаружил и привел в порядок братскую могилу. С 1991 г. здесь каждую первую субботу мая проводятся Тиховские поминовения (ныне – поселок Колос Краснодарского края).

Время не пощадило и захоронения казаков-линейцев, павших в бою 15 сентября 1829 г. на берегу реки Зеленчук. Часовня в станице Тифлисской была разрушена в 1934 г. В 1995 г. она была восстановлена жителями станицы Тбилисской. Георгиевский храм в станице Казанской был разрушен после Великой Отечественной войны. В 1990-х гг. здесь была возведена часовня. Теперь ежегодно в станицах Тбилисской и Казанской 14 сентября проводятся Гречишкинские поминовения.

В 20-е гг. XX в. был заброшен и памятник защитникам Георгиевского поста. В годы Великой Отечественной войны вокруг мемориала казакам-пластунам появилось немецкое кладбище. В связи со строительством Неберджаевского водохранилища памятник в 1968 г. перенесли на безопасное расстояние, где он находится и по сей день. В 2007 г. на бывшем кладбище станицы Неберджаевской стараниями местных жителей во главе с потомственным казаком Александром Васильевичем Отришко был установлен крест на месте захоронения казаков. Появилась могильная плита и над могилой супруги сотника Е.М. Горбатко Марианны. С 1994 г. каждую первую субботу сентября в станице Неберджаевской Краснодарского края и на берегу Неберджаевского водохранилища проводятся Липкинские поминовения.

Таким образом, в XIX в. в казачьей среде сформировалась практика увековечивания памяти о погибших казаках в схватках с горцами, обусловленная стремлением выразить уважение к героям, чья смерть воспринималась как воплощение традиционных ценностей защиты родной земли и семьи. Эти инициативы, несмотря на трагический контекст, служили укреплению коллективной идентичности и формированию героического образа казака. Созданные памятники выступали не только символами памяти, но и носителями идеалов служения

Отечеству, формируя образ казачества как непоколебимого защитника империи для будущих поколений. В XIX в. взаимодействие казачьих мемориальных практик с государственной властью осуществлялось через их постепенную адаптацию и интеграцию в официальные нарративы, что способствовало их признанию и поддержке. Дальнейшая судьба этих памятников продолжала зависеть от политического курса государства и служила индикатором изменений в государственном отношении к казачеству и его исторической памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Историческая культура императорской России: формирование представлений о прошлом / Под ред. А.Н. Дмитриева. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 551 с.
2. История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / Под ред. Л.П. Репиной. М.: Кругъ, 2006. С. 5–18.
3. Полетаев А.В., Савельева И.М. «Историческая память»: к вопросу о границах понятия // Феномен прошлого / Под ред. И.М. Савельевой, А.В. Полетаева. М.: ГУ–ВШЭ, 2005. С. 170–220.
4. Савельева И.М., Полетаев А.В. (2003). Знание о прошлом: теория и история. Т. 1: Конструирование прошлого. СПб.: Наука, 2003. 632 с.
5. Савельева И.М., Полетаев А.В. Знание о прошлом: теория и история. Т. 2: Образы прошлого. СПб.: Наука, 2006. 751 с.
6. Чеканцева З.А. Время историка. Историческая культура и эпистемология эпохи антропоцена. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2024. 312 с.
7. Колосовская Т.А., Ткаченко Д.С. Имперская политика памяти на Кавказе: Механизмы конструирования массового исторического сознания (XIX – начало XX веков) // Новый исторический вестник. 2020. № 2. С. 131–153.
8. Государственный архив Краснодарского края (ГАКК). Ф. 249. Оп. 1. Д. 624.
9. Потто В.А. Памятники времен утверждения русского владычества на Кавказе. В 2 вып. Вып. 2. Тифлис: Изд. Военно-исторического отдела при Штабе Кавказского военного округа, 1909. 239 с.
10. Щербина Ф.А. История Кубанского Казачьего Войска. Репринтное издание. В 2 т. Т. 1. Краснодар: б/и, 1910. 736 с.
11. ГАКК. Ф. 249. Оп. 1. Д. 1987.
12. Ламонов А.Д. История 1-го Кавказского наместника Екатеринославского, генерал-фельдмаршала, князя Потемкина-Таврического полка Кубанского казачьего войска. 1803–1918 гг. Екатеринодар: б/и, 1919. 417 с.
13. Симонов Л.В. Один из потомков Нашебургского полка // Кубанский сборник: труды Кубанского областного статистического комитета. Т. XII: 1907 год. Екатеринодар: Типография Н. Ф. Бойко, 1906. 256 с.
14. ГАКК. Ф. 418. Оп. 1. Д. 5054.
15. Вишневецкий Н.И. Сотник Горбатко и его сподвижники. 1862 г. // Русский архив. 1889. № 11. С. 353–371.

© Салчинкина Ангелина Ростиславовна (eclipsis@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В XIX В.: ОТ АЛЕКСАНДРА I ДО АЛЕКСАНДРА II

Таточенко Виктор Валерьевич

кандидат исторических наук, доцент,
Ярославский государственный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского;
доцент, Ярославский государственный
аграрный университет
tatochenko.84@mail.ru

ON THE ISSUE OF THE SOCIAL POLICY OF THE RUSSIAN STATE THROUGH THE PRISM OF REGULATION OF LABOR RELATIONS IN THE 19TH CENTURY: FROM ALEXANDER I TO ALEXANDER II

V. Tatochenko

Summary: The author focuses on the laws on labor regulation in Russia from the reign of Alexander I to Alexander II. The transformation of regulatory legal acts is analyzed. New and old elements in the social policy of the Russian government are considered. It is concluded that the "Temporary Rules for the Hiring of workers" on March 31, 1861, and the "Temporary Rules for the hiring of rural workers and employees" on April 1, 1863, are the first Russian labor laws.

Keywords: Alexander I, Nicholas I, Alexander II, labor, labor legislation, social policy.

Аннотация: В центре внимания автора статьи законы о регулировании труда в России со времени правления Александра I до Александра II. Анализируется трансформация нормативно-правовых актов. Рассматриваются новые и старые элементы в социальной политике российского правительства. Делается вывод о том, что «Временные правила о найме рабочих» 31 марта 1861 г. и «Временные правила для найма сельских рабочих и служащих» 1 апреля 1863 г. являются первыми русскими трудовыми законами.

Ключевые слова: Александр I, Николай I, Александр II, труд, трудовое законодательство, социальная политика.

В XIX в. в России продолжилась модернизация, начатая еще Петром I, она отразилась на всех сферах жизни страны, в том числе и на социальной политике правительства. В настоящее время в научной литературе можно выделить два направления, посвященные теме исследования: юридическое и собственно историческое. В юридической литературе предметами научного анализа являются деятельность фабричной инспекции [10], правовое регулирование детского труда [8] или рабочих [7]. Комплекс исторических исследований, с одной стороны, находятся под влиянием «социологической школы» одного из выдающихся современных историков Б.Н. Митронова [11]. С другой стороны, он продолжает традиционную историческую парадигму советских историков, рассматривающих в едином ключе социально-экономические процессы царской России [14]. И, наконец, третья тенденция, появившаяся в отечественных исторических исследованиях, связана с анализом влияния на социальную политику институтов гражданского общества Российской империи, например земств [12]. В этой связи, полагаем, что применение историко-правового метода при анализе социальной политики российского государства в XIX в. выглядит достаточно перспективным [9].

С начала XIX в. в русской промышленности постепен-

но начинается складываться рынок свободного вольнонаемного труда, который начинает регулироваться отечественным законодательством. В 1802 г. промышленники и фабриканты могли покупать крестьян для работы на заводах и фабриках только в том случае, если крестьяне проживали поблизости от мест работы. Покупка крестьян, проживающих далеко от заводов, была запрещена. При этом давалось прямое указание на то, что заводы должны нанимать вольных работников [6]. В 1816 г. была запрещена покупка любых крестьян к фабрикам и заводам, принадлежащим Министерству внутренних дел [13]. С 1825 г. была отменена помещичья практика отдавать принадлежащих им крепостных на заводские работы и заключать условия этой работы [4].

С 1835 г. законодатель начинает формировать правила наемного труда для фабрик столичных городов и близлежащих окрестностей. Главная причина такого шага заключалась в большом количестве промышленных заведений, находящихся там и, как следствие, в большом количестве крестьян-отходников, приходивших на заработки в Москву, Санкт-Петербург и их окрестности. Согласно «Положению об отношениях между хозяевами фабричных заведений и рабочими людьми, поступающими на оные по найму» для трудоустройства на предприятия лица податного сословия, т.е. крестьяне или ме-

щане, должны были иметь при себе билет или паспорт, с указанием срока отлучки от места проживания (§ 1). Нанимать работника без паспорта или билета было запрещено (§ 4). Документы крестьян и мещан должны были храниться у владельца заведения и выдаваться крестьянам при прекращении трудовых отношений (§ 9). Работа на предприятии проходила в соответствии с правилами внутреннего распорядка, которые для ознакомления с ними рабочих должны были размещаться на стенах рабочих комнат или конторы фабрики (§ 6). Владелец заведения мог заключать с работником, устраивавшимся на работу или письменное соглашение, или выдать работнику специальные расчетные листы, на которых были записаны условия найма и отмечались даты и суммы выдачи работнику денег. В расчетных листах фиксировались все взыскания и удержания с работника за прогул или причинение вреда. Эти же записи должны были дублироваться в специальной книге, которую должен был иметь владелец предприятия (§ 5). В случае споров между работником и работодателем стороны могли ссылаться на правила внутреннего распорядка и расчетные листы (§ 7). Обязанностью работника являлось исполнение трудовой функции в точном соответствии с установленным сроком и уровнем оплаты труда; бросать работу и уходить с заведения, а также требовать прибавки к жалованию до истечения срока трудового соглашения запрещалось (§ 2). По окончании срока работы крестьяне и мещане по желанию и соглашению с владельцем предприятия могли продолжить работу. Для этого они должны были продлить срок действия своих паспортов или билетов. При этом их личное участие было не обязательно, документы работников могли забрать уполномоченные владельца фабрики (§ 8). Предусматривалась возможность разрыва трудового соглашения: для работника – в случае рекрутского набора или следственных действий в отношении него; для работодателя – в случае, если работник не выполнял своих обязанностей или за дурное поведение. Увольнение в таком случае происходило не одновременно: хозяин должен был объявить об этом работнику за две недели. Права работника на оплату труда сохранялись: происходил полный денежный расчет согласно отработанным дням (§ 2–3) [1].

В 1845 г. русский законодатель впервые сделал попытку ограничения режима рабочего времени для детей. Было запрещено назначать малолетних рабочих в возрасте до 12 лет в ночные смены с нуля часов до 6 утра [3].

Отмена крепостного права в России в 1861 г. создала в стране новую правовую реальность: основная социальная группа российского общества – крестьяне – получили личную свободу, и скоро, по замыслу законодателя, они должны были стать полностью право- и дееспособны. Именно поэтому уже 31 марта 1861 г. были изданы «Временные правила о найме рабочих», а 1 апреля 1863

г. были изданы «Временные правила для найма сельских рабочих и служащих». Обратимся к этим нормативным правовым актам.

Согласно «Временным правилам о найме рабочих» [5], разрешался наем двух видов: артелями (гуртом) и поодиночке (ст. 2). Одна артель могла включать в себя не больше 100 работников. Во главе артели – избираемые старшина и его помощники («выборные»): один-два человека в зависимости от величины артели (ст. 4). Из смысла закона следовало, что старшина артели обязательно должен был быть грамотным: уметь хорошо читать, писать и считать. Старшина был не только главой артели, но и человеком, с которого владелец предприятия впоследствии мог требовать выполнения контрактных условий. Именно старшина отвечал за рабочую дисциплину в артели и за все проблемы, которые рабочие его артели могли доставить хозяину предприятия, например беспорядки, не выход рабочих в рабочие дни и т.д. В случае установления факта вины старшина менял свой статус и становился простым рабочим, а артель должна была выбрать нового старшину (ст. 40).

Порядок найма рабочих был следующим: владелец предприятия, которому были нужны рабочие, должен был или лично, или посредством доверенного лица, явиться в волостное правление. В правлении он должен был сообщить об условиях найма, и уже правление было обязано распространить эту информацию среди крестьян (ст. 9–10). Крестьяне одного или нескольких близких селений, согласные с предложенными условиями, должны были записаться в артель. Если крестьян, согласных с предложенными условиями, было больше 100 человек, то создавалось две, три, и более артелей, в зависимости от количества людей (ст. 3, 11). Дальше каждая артель независимо друг от друга начинала предметные переговоры с работодателем или его представителем об условиях найма. По смыслу закона контракты артелей у одного работодателя могли отличаться друг от друга. Конфиденциальные переговоры об условиях найма ложились на плечи старшины артели и его помощников. Во время проведения переговоров у старшины артели и представителя работодателя была возможность обговорить и изменить некоторые детали соглашения. По итогам этих переговоров в письменной форме составлялся первый предварительный вариант контракта артели. Этот вариант старшина должен был предъявить членам артели и в течение трех дней согласовать его со всеми (ст. 12–13). В это время любой крестьянин, записанный в артель, мог отказаться от найма по любой причине. Крестьяне, согласные с условиями найма, должны были поставить в черновом контракте свою подпись. В случае неграмотности крестьян они могли доверить право подписи тем, кому доверяли.

Затем подписанный членами артели проект контрак-

та отправлялся в волостное правление, которое в течение трех дней было обязано его проверить. Только после этого в письменном виде на специальной гербовой бумаге составлялся окончательный вариант контракта, который подписывался работодателем или его доверенным лицом, с одной стороны, и старшиной артели и его помощниками, с другой. Кроме подписей сторон трудового соглашения на контракте ставили подписи свидетели: волостной голова и писарь (ст. 14–15). За составление и засвидетельствование контракта подрядчик платил волостному правлению по 10 копеек серебром за каждого нанятого рабочего, а члены волостного правления отвечали за правильность написанного и в случае обмана могли быть привлечены к уголовной ответственности (ст. 16–17).

Оригинал контракта выдавался подрядчику, старшина артели получал его копию, черновик оставался в волостном правлении, а каждый член артели получал от подрядчика расчетную книжку, которая была главным документом, свидетельствующим о его трудовых отношениях с работодателем (ст. 15, 20). После этого крестьяне считались нанятыми на работу, и они не могли отказать от выполнения трудовых обязанностей. Теперь расторжение контрактных обязательств допускалось только по взаимному согласию двух сторон. До момента прибытия на предприятие допускалась замена одного крестьянина на другого, но только в случае согласия на это со стороны работодателя или его представителя и с записью об этом в контракте (ст. 18). До начала работы на предприятии членам артели допускалась выплата задатка не свыше половины от всей суммы (ст. 64).

Наем отдельных рабочих отличался только тем, что контракт не составлялся: работник сразу получал расчетную книжку, в которой фиксировались условия найма и ставились две подписи: подрядчика или его поверенного и нанимающегося на работу (ст. 22–23).

По общему правилу, крестьяне должны были сами добраться до места работы, проходя в сутки не менее 25 верст. Если место работы находилось в относительном удалении, то по закону в каждый четвертый день пути допускался перерыв на одни сутки (ст. 27). Это было важно, поскольку работодатель рассчитывал на определенную дату начала работы, именно поэтому в случае опоздания к месту работы по неуважительной причине за каждый пропущенный день, у рабочего из оговоренной суммы вычитался штраф за каждый день его отсутствия. Однако если опоздание происходило вследствие форс-мажора: болезни рабочего, разлива рек, ледохода или иного прекращения сообщения, то вычет из зарплаты не делался, а рабочий должен был представить доказательства отсутствия вины у людей, пользовавшихся авторитетом в провинциальном обществе России XIX в.: священника, полицейского или члена волостного правления (ст. 28).

По прибытии к месту работы работник по контракту получал от одного до двух дней отдыха и, одновременно, сдавал свой паспорт или билет подрядчику, который был обязан хранить их у себя до окончания срока работ. С этого момента исчислялся день поступления на работу, и работнику начислялась заработная плата (ст. 30–32).

Согласно закону, подрядчик и рабочие имели права и обязанности. Так, работодатель был обязан обходиться с нанятыми рабочими справедливо и кротко, например, немедленно удалить от работ тех из приказчиков, нарядчиков и десятников, на которых будут поступать частые жалобы рабочих в их дурном поведении, или выплатить штраф в пользу артели от 1 до 10 рублей серебром (ст. 47, 49, 50).

Обязанности работодателя заключались в предоставлении рабочим жилых помещений, снабжение их здоровой и обильной пищей и водой, устройство бань не менее одного раза в неделю, лечение больных и попечение об увечных, денежные и вещевые расчеты. Интересно, что если жилища рабочих находились далеко от места работы, то время, проведенное в пути, как до работы, так и обратно, должно было входить в общее рабочее время (ст. 51–56).

При числе рабочих менее 1000 человек, заболевшие лечились в ближайшей больнице; или их лечили по месту жительства, приглашая врача или фельдшера. При числе рабочих выше 1000 человек работодатель должен был устроить за свой счет теплые лазареты, снабженные необходимыми медикаментами, хозяйственными принадлежностями, а также бельем. При лазарете должен был быть опытный врач с достаточным числом фельдшеров. На каждые 40 человек рабочих на производстве в лазарете должна была быть 1 кровать (ст. 58–59).

При травме рабочего, когда он подвергался тяжкому увечью и становился инвалидом, подрядчик был обязан выдать ему двойную сумму, причитающуюся по контракту; при легкой травме, рабочий должен был оставаться в лазарете до полного выздоровления за счет владельца предприятия без вычета из заработной платы. При гибели рабочего его семья получала сумму двойной оплаты, причитающуюся рабочему по контракту. Если рабочий находился при смерти, подрядчик за свой счет был обязан пригласить к нему священника для исповеди и причастия. Отпевание и погребение умерших рабочих проводилось за счет работодателя (ст. 60–62).

При задержке в оплате, по жалобе работников, им начислялась пеня по 1 копейке серебром с рубля за один месяц, если иное было не предусмотрено в тексте контракта. По окончании срока контракта, подрядчик был обязан рассчитать и отпустить всех рабочих с паспортами в течение 3 дней. За удержание рабочих на предпри-

ятии свыше трех дней, работодатель должен был в полном объеме оплатить это время рабочим. Рассчитывая работника, работодатель оплачивал ему обратную дорогу домой: 20 копеек серебром в день за прохождение каждых 25 верст (ст. 64, 68, 69).

Обязанности работника заключались в следующем: во-первых, прилежная и исправная работа без лени и промедления. На рабочем месте работник должен был быть трезвым. При повторяющихся лени и пьянстве со стороны работника, подрядчик мог уволить рабочего, рассчитав его за отработанное время. Отлучка и уход с места работы до срока, обозначенного в контракте, запрещались. За поломку имущества владельца предприятия рабочих штрафовали из сумм заработной платы. Работа рабочих в воскресные и праздничные дни, которыми были религиозные православные праздники, допускалась лишь в особых случаях и по повышенному тарифу. Простой рабочих по вине работодателя входил в оплату труда в полном объеме (Ст. 67, 70, 76, 77, 82).

Споры работников с работодателем должны были решаться или третьей стороной или в ближайшем уездном суде. При этом суд должен был рассматривать и решить по существу эти дела немедленно и без очереди (Ст. 89, 91).

Наем вольнонаемных на сельхозработы [2] мог заключаться как устно, так и письменно. Письменный договор заключался на простой бумаге и по желанию сторон мог быть засвидетельствован или в волостных правлениях, или у мировых посредников, а также у нотариусов. Засвидетельствование договора было платным: не выше 10 копеек серебром с нанимателя при заключении договора с одним работником и не выше 5 копеек – при найме группы лиц. Договор мог содержать любые важные для сторон условия труда и был главным документом в случае возможных споров (Ст. 2, 4).

Договоры на выполнение сельскохозяйственных работ были срочные и бессрочные. Договоры, заключенные на неопределенный срок, могли быть прекращены по желанию одной из сторон с уведомлением другой за две недели до прекращения трудовых отношений. При этом наниматель мог уволить работника без предварительного уведомления, но с обязанностью выдать ему дополнительное денежное содержание за две недели (Ст. 27–28).

С 1 января 1864 г. у каждого рабочего, занятого на сельскохозяйственных работах, должна была быть рабочая книжка, изготовлением которых должны были заниматься местные власти. Рабочие книжки не требовались для нанимающихся из ближайших деревень, проживавших в радиусе 30 верст от места работы. В рабочую книжку вписывались имя, прозвание и звание работника, воз-

раст, место постоянного водворения или место записи по ревизии. В этом документе наниматель отмечал время поступления на работу и время увольнения, а также условия найма (если это требовалось). При поступлении на работу работник был обязан сдать рабочую книжку работодателю, а взамен получал расчетный лист, в котором были записаны условия найма и отмечались дни выдачи платы, которая могла быть не только денежной, но и натуральной, вещами или припасами. Туда же заносились вычеты и денежные штрафы за прогулы и порчу вещей. При найме на сельхозработы артелей выдавался один расчетный лист на всю артель (Ст. 6–11).

Обязанности работников, занятые в сельском хозяйстве, были схожи с теми, кто работал на фабриках и заводах. Однако были небольшие отличия, связанные с ответственностью работников. Так, за пропущенный работником день без уважительной причины в пользу нанимателя взимался штраф равный двойной оплате труда. Однако штраф можно наложить только по решению мирового посредника. Он же назначал сумму штрафа работнику, если работа не была выполнена им в срок (ст. 16, 18).

Наниматель мог задержать выплату аванса работникам на срок не более 7 дней. Если срок был больше, работники могли обратиться к мировому посреднику, который мог наложить взыскание на работодателя в виде пени по полкопейки с рубля в сутки со дня невыплаченного денежного содержания. Если наниматель не мог рассчитать работников по окончании работ, они могли обратиться к мировому посреднику с жалобой, по которой с нанимателя взыскивались пени по полкопейки с рубля в сутки и неустойка в размере двойной поденной оплаты труда до дня окончательного расчета (ст. 19–22).

Законом допускались случаи прекращения договора по приговору мирового посредника. Для работника и работодателя были предусмотрены разные основания. Наниматель мог пожаловаться на следующие основания: постоянная лень работника; отказ от исполнения своих обязанностей; постоянная неосторожность с огнем; грубость и дерзкие поступки в отношении нанимателя, его семейства и управляющего. Работник же мог пожаловаться мировому посреднику на побои, тяжкие оскорбления и дурное обращение со стороны нанимателя и на нарушение условий договора по выдаче платы и снабжения достаточной и здоровой пищей (ст. 29–30).

Мировой посредник рассматривал трудовые споры на сумму, не превышавшую 500 рублей. Окончательными были решения при сумме иска до 30 рублей, а также по искам о задержке заработной платы и о ненадлежащем снабжении работников. Уездный съезд посредников рассматривал и окончательно выносил решения по трудовым спорам на суммы от 30 до 500 рублей (ст. 33–35).

Подведем итоги. Законодательство, регулировавшее труд в России от Александра I до Александра II, прошло трансформацию от робких попыток регулирования отдельных элементов трудовых отношений, например, детского труда, до относительно комплексного регулирования наемного труда на фабрично-заводских предприятиях и в сельском хозяйстве. Промежуточным шагом на этом пути стало издание «Положения об отношениях между хозяевами фабричных заведений и рабочими людьми, поступающими на оные по найму» 1835 г. В нем впервые появились обязательные требования для работника: наличия паспорта или билета при трудоустройстве, следования правилам внутреннего трудового распорядка. Впервые появляется понятие расчетного листка – главного документа, свидетельствовавшего о наличии трудовых отношений между работником и работодателем.

Издание «Временных правил о найме рабочих» 31 марта 1861 г. и «Временных правил для найма сельских рабочих и служащих» 1 апреля 1863 г. можно считать первыми русскими трудовыми законами по нескольким причинам. Во-первых, законодателем была сделана комплексная попытка регламентирования трудовых отношений, во-вторых, сфера действия этих законов распространялась на всю страну и не была территориально ограничена, в отличие от положения 1835 г., в-третьих, эти нормативные правовые акты просуществовали достаточно долго, до издания законов, сменивших их в 1886 г.

Законы начала 1860-х гг. были первой в России попыткой компромисса между работником и работодателем, в котором законодатель отдавал предпочтение интересам работодателя. Очевидно, что при вольном найме предпочтение отдавалось найму артелей, поскольку нанима-

телю приходилось иметь дело только с одним представителем артели, а не с каждым работником в отдельности. Разорвать заключенное трудовое соглашение для работника было не просто. Кроме того, у работника не было права не выходить на работу даже в случае серьезных нарушений его прав со стороны нанимателя. На сельхозработах за пропуск работником рабочего дня без уважительной причины, в пользу нанимателя взимался штраф равный двойной дневной оплате, а также допускались задержки авансовых выплат до 7 дней.

Труд в России в этот период по-прежнему был не правом, а обязанностью податных сословий, что можно считать сохранением пережитков крепостного права. На это же указывало оперирование в законах моральными категориями (справедливость, кротость), а также ряд допущений. Например, в области сельского хозяйства допускались не только денежная оплата труда, но и натуральная, вещами или припасами. Однако нельзя не отметить, что наметились позитивные сдвиги в области регулирования трудовых отношений и в социальной политике. Во-первых, появились рабочие книжки, расчетные листы и контракты. Во-вторых, появляется понятие нерабочих (воскресенье) и праздничных дней. В-третьих, закон накладывал жесткие обязательства для владельцев фабрично-заводских предприятий при найме работников: предоставление жилых помещений, снабжение пищей и водой, устройство бань, лечение больных, попечение об увечных, денежные и вещевые расчеты. И, наконец, работник и работодатель могли решать споры при помощи мировых посредников или в ближайшем уездном суде. При этом суды должны были принимать такие дела без промедления и права очередности и, в большинстве случаев, выносили окончательные решения по ряду спорных вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высочайше утвержденное мнение Государственного совета «Об отношениях между хозяевами фабричных заведений и рабочими людьми, поступающими на оные по найму» от 24 мая 1835 г. // Полное собрание законов Российской империи (далее ПСЗ): Собрание 2-е. Т. 10–1. 1835. № 8157.
2. Высочайше утвержденное мнение Государственного совета от 1 апреля 1863 г. «О временных правилах для найма сельских рабочих и служащих» // ПСЗ: Собрание 2-е. Т. 36–1. № 39448.
3. Высочайше утвержденное положение Комитета министров «О воспрещении фабрикантам назначать в ночные работы малолетних менее 12-летнего возраста» от 7 августа 1845 г. // ПСЗ: Собрание 2-е. Т. 20–1. 1845. № 19262.
4. Высочайше утвержденное положение Комитета министров «О запрещении помещикам отдавать принадлежащих им людей в заводские работы и заключать условия от собственного лица» от 16 июля 1825 г. // ПСЗ: Собрание 1-е. Т. 40. 1825. № 30385.
5. Высочайше утвержденные Временные правила о найме рабочих от 31 марта 1861 г. // ПСЗ: Собрание 2-е. Т. 36–1. № 36793.
6. Именной, данный Сенату указ «О покупке крестьян к заводам и фабрикам из расположенных к оным мест близости» от 31 июля 1802 г. // ПСЗ: Собрание 1-е. Т. 27. 1802. № 20352.
7. Каримов Р.Р., Каримова Г.Ю., Шагимуратов З.А. Правовое положение рабочих в Российской империи во второй половине XIX века // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2024. № 3 (105). С. 10–16.
8. Карташова Г.Н. Правовое регулирование труда детей в России до начала XX в. // Труд и социальные отношения. 2015. № 4. С. 104–115.
9. Кузнецова О.А. Историко-правовой метод в отраслевых юридических исследованиях // Методологические проблемы цивилистических исследований.

2023. № 5. С. 114–130.
10. Лукьянов С.А., Тарасова И.А. Роль фабричной инспекции в регулировании трудовых отношений в России на рубеже XIX-XX веков // Пробелы в российском законодательстве. 2022. Т. 15. № 6. С. 22–28.
 11. Миронов Б.Н. Российская империя: от традиции к модерну: в трех томах. - 3-е изд., испр. Т. 2. СПб.: Дмитрий Буланин, 2023.
 12. Селютина Е.Н. Социальная политика земств центральных губерний России по призрению детей во второй половине XIX - начале XX веков / Е.Н. Селютина, О.В. Леонова, П.А. Меркулов // Былые годы. 2022. № 17(1). С. 277–286.
 13. Сенатский указ от 6 ноября 1816 г. «О не дозволении покупать крестьян к фабрикам и заводам, министерству Внутренних дел подведомым, ни с землею, ни без земли» // ПСЗ: Собрание 1-е. Т. 33. 1816. № 26504.
 14. Федина И.М. Социально-экономическая политика России на Черноморском побережье Кавказа во второй половине XIX века // Научный диалог. 2022. Т. 11. № 10. С. 497–512.

© Таточенко Виктор Валерьевич (tatochenko.84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕРРИТОРИАЛЬНО-АДМИНИСТРАТИВНОЕ УСТРОЙСТВО МАМАДЫШСКОГО РАЙОНА ТАТАРСТАНА: СОЗДАНИЕ И ОСНОВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ

TERRITORIAL AND ADMINISTRATIVE STRUCTURE OF THE MAMADYSHSKY DISTRICT OF TATARSTAN: EDUCATION AND MAJOR CHANGEST TERRITORIAL

S. Fayzullin

Summary: The article is devoted to the history of the administrative-territorial structure of the Republic of Tatarstan. It examines the key transformations of the borders of the Mamadyshsky district in chronological order. The publication is based on published and archived sources. It provides information on the territorial structure of the district, the population, and its national composition, as well as various quantitative indicators of the district at different stages of its existence.

Keywords: Tatar ASSR, Republic of Tatarstan, Mamadyshsky district, zoning, administrative and territorial transformations.

Файзуллин Станислав Анатольевич

кандидат исторических наук, старший научный
сотрудник, Институт татарской энциклопедии и
регионоведения им. М. Хасанова Академии наук Республики
Татарстан, г. Казань
stas1472580@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена истории административно-территориального устройства Республики Татарстан. В ней в хронологическом порядке рассматриваются ключевые трансформации границ Мамадышского района. Публикация подготовлена на базе опубликованных и архивных источников. В ней приводятся сведения по территориальной структуре района, численности населения и его национальному составу, а также различные количественные показатели района на разных этапах его существования.

Ключевые слова: Татарская АССР, Республика Татарстан, Мамадышский район, районирование, административно-территориальные преобразования.

Мамадышский район был образован в августе 1930 г. в ходе административно-территориальной реформы, заменившей существовавшее в Татарской АССР смешанное кантонно-волостное и частично районное деление полностью на районное.

Из Мамадышского кантона в Мамадышский район включались: целиком Мамадышская и Омарская волости, частично – Вахитовская и Усалинская волости (таблица 1).

Большинство населения района составляли татары, от которого с некоторым отставанием шли русские, а затем с большим отрывом – марийцы (таблица 2).

В трех волостях преобладало татарское и в одной – русское население (таблица 3).

Площадь района составила 2000 км², количество городского населения – 3857 чел. (5,7%), сельского – 64114 чел. (94,3%), средняя плотность населения – 33,9 чел. на км², количество крестьянских хозяйств – 14017. В районе возделывались овес, ячмень, подсолнух, гречиха, картофель, а также технические культуры лен и конопля. Ценовая промышленность района была представлена винокурным заводом и электростанцией (введена в эксплуатацию в 1916 г.) (оба – в г. Мамадыш), кустарная – 1284 заведениями, в которых трудилось 2096 чел., что

составляло 3,1% от общего количества населения. Центр района – г. Мамадыш, в котором располагались городской совет, народный суд, народный следователь, действовали пристань на р. Вятка, почта, телеграф, телефон, 3 школы первой и 1 второй ступени, профшкола, школа колхозной молодежи, 2 библиотеки, профклуб, кинотеатр, дом крестьянина, детский сад и ясли, больница на 45 коек и консультация, заготовительная контора, отделение районного потребительского общества и кустарно-промышленное товарищество [2, с. 30–32].

Но в первоначальных границах район просуществовал недолго. 1 января 1932 г. был ликвидирован Такамышский район и 14 его сельсоветов вошли в состав Мамадышского района [3, ст. 44]. В результате площадь района увеличилась до 2413,1 км², в нем насчитывался 1 городской и 66 сельских советов, 131 населенный пункт, 84933 чел. населения, в том городского – 3075 чел., сельского – 81858 чел. [4, с.103].

Спустя 3 года, 25 января 1935 г., в связи с разукрупнением районной сети части Мамадышского района были переданы во вновь образованный Кзыл-Юлдузский и восстановленный Таканышский районы, в которые включались 13 и 9 сельсоветов соответственно, а 20 февраля, исправляя упущения, допущенные при составлении проекта в Таканышский район, дополнительно были перечислены еще 4 сельсовета [5, л. 16].

Таблица 1.

Показатели Мамадышского района в разрезе включаемых волостей [1, с. 64–66].

Из какой волости включались	Количество		
	сельсоветов	населенных пунктов	населения, чел.
Вахитовская	6	10	5063
Мамадышская	16 и 1 горсовет	26	23968
Омарская	16	28	19219
Усалинская	16	22	19721
Всего	54 и 1 горсовет	86	67971

Таблица 2.

Национальный состав Мамадышского района в разрезе включаемых волостей [1, с. 64–66].

Из какой волости включались	Количество населения, чел.			
	татар	русских	марийцев	прочих
Вахитовская	3988	305	770	–
Мамадышская	12650	11295		23
Омарская	1980	17239	–	–
Усалинская	19160	561	–	–
Всего	37778	29400	770	23

Таблица 3.

Удельный вес национальностей Мамадышского района в разрезе включаемых волостей.

Из какой волости включались	Удельный вес национальностей, в %				Итого, в %
	татар	русских	марийцев	прочих	
Вахитовская	78,8	6,0	15,2	–	100
Мамадышская	52,8	47,1	–	0,1	100
Омарская	10,3	89,7	–	–	100
Усалинская	97,2	2,8	–	–	100
Всего	55,6	43,3	1,1	0,0	100

Кроме того 2 февраля 1935 г. Президиум республиканского ЦИК учитывая разность расстояний до центров сельских советов и естественное препятствие в виде р. Кама удовлетворил прошение граждан селения Черная Грива о передаче их в Шереметьевский район [6, л. 100 об.], а 31 января 1939 г. Президиум ВС ТАССР поддержал ходатайство жителей Гришкинского сельсовета Таканышского района о передаче их в Мамадышский район, что обуславливалось их меньшей удаленностью от нового райцентра, его лучшей доступностью, а также социально-экономическим тяготением к нему. В Москве, куда были направлены соответствующие бумаги, тоже сочли данное прошение обоснованным и 7 марта его одобрили [7, л. 186].

В 1950-х гг. в республике началось сокращение экономически слабых районов. 26 марта 1959 г. был ликвидирован Кзыл-Юлдузский район, 9 сельсоветов которого были возвращены в Мамадышский район [8, л. 2–3].

1 февраля 1963 г. в связи с перестройкой партийно-государственных органов по производственному принципу было проведено значительное укрупнение районов. В результате в Мамадышский район включались 9 сельсоветов Рыбно-Слободского, 10 сельсоветов и рабочий поселок Лубяны Таканышского районов. После этих изменений Мамадышский район состоял из 1 городского, 1 поселкового и 40 сельских советов (таблица 4).

После укрупнения район имел следующие показатели: площадь 3834 км², средняя плотность населения 28,5 чел. на км², 109196 чел. населения (из них 22244 чел. (20,4%) из Рыбно-Слободского, 29157 чел. (26,7%) из Таканышского районов), в том числе городское – 14600 чел. (13,4%), сельское – 94600 чел. (86,3%).

Довольно быстро неэффективность нововведений стала очевидна и начался процесс разукрупнения районов. 12 января 1965 г. были восстановлены районы:

Таблица 4.

Мамадышский район после укрупнения [9, 117–128, 341, 350–351].

№ п/п	Сельсоветы	Количество			национальность
		населенных пунктов	населения, чел.	колхозов	
1	Мамадышский горсовет	1	8400	—	русские, татары
2	Албайский	4	1985	1	татары
3	Верхнеошминский	7	2262	1	татары, русские
4	Верхнесуньский	2	1060	1	татары
5	Дигитлинский	8	2232	1	русские, татары
6	Дюсьметьевский	6	2818	1	татары
7	Катмышский	4	1991	1	татары
8	Красногорский	7	2611	совхоз	русские
9	Крещено-Пакшинский	5	1133	—	русские, татары
10	Куюк-Ерыксинский	7	2949	1	татары, марийцы, русские
11	Малмыжский	3	705	1	русские
12	Малокирменский	4	2202	1	татары
13	Малосуньский	2	1351	1	татары
14	Нижнеошминский	3	1831	1	татары
15	Нижнерусский	5	1682	1	удмурты, татары, русские
16	Нижнесуньский	4	1843	1	татары
17	Омарский	8	2260	2	русские
18	Секинесский	3	1059	1	русские
19	Сокольский	6	6108	—	русские, татары
20	Среднекирменский	4	1601	1	татары, русские
21	Уразбахтинский	4	1244	1	русские, татары
22	Урманчеевский	7	5059	совхоз	русские, татары
23	Усалинский	6	3409	1	татары
	Всего	110	57795	19 и 2 совхоза	
Сельсоветы, включенные из Рыбно-Слободского района					
24	Биектауский	6	2885	1	татары, русские
25	Большемашлякский	3	2284	1	татары
26	Козяково-Челнинский	6	1824	1	татары, русские
27	Кугарчинский	4	2857	1	татары, русские
28	Кулу-Букашский	4	3716	1	татары
29	Нижнетимерлекский	2	2340	1	татары
30	Шеморбашский	3	1696	1	татары
31	Шумбутский	6	2982	—	русские, татары
32	Юлсубинский	3	1660	1	татары
	Всего	37	22244	8	
Сельсоветы, включенные из Таканышского района					
33	Лубянский поссовет	3	6200	—	татары, русские
34	Ишкеевский	4	3715	2	татары, русские
35	Кемеш-Кульский	3	1932	1	татары
36	Кляушский	7	2479	1	русские, татары, удмурты
37	Нижнеискубашский	5	2017	1	татары, русские
38	Нижнетаканышский	6	3497	1	татары, удмурты, русские
39	Нижнешандерский	7	2118	1	татары, русские
40	Олуязский	6	2297	1	татары
41	Тавельский	6	2310	2	русские, татары
42	Шадчинский	7	2592	1	татары
	Всего	54	29157	11	
	Итого	201	109196	38 и 2 совхоза	

Таблица 5.

Мамадышский район после разукрупнения [10, с. 154–161, 345–346, 354–357].

№ п/п	Сельсовет	Количество			национальность
		населенных пунктов	населения, чел.	колхозов	
1	Мамдышский горсовет	1	9500	–	русские, татары
2	Албайский	4	1500	1	татары
3	Верхнеошминский	7	2000	1	татары, русские
4	Верхнесуньский	2	1100	1	татары
5	Дигитлинский	8	1600	1	русские, татары
6	Дюсьметьевский	6	2500	1	татары
7	Ишкеевский	4	3000	2	татары, русские
8	Катмышский	4	1800	1	татары
9	Кемешкульский	3	1600	1	татары
10	Кляушский	7	2600	1	русские, татары, удмурты
11	Красногорский	7	2400	совхоз	русские
12	Крещено-Пакшинский	5	1000	–	русские, татары
13	Куюк-Ерыксинский	7	2700	1	татары, марийцы, русские
14	Малмыжский	3	700	1	русские
15	Малокирменский	4	2300	1	татары
16	Малосуньский	2	1200	1	татары
17	Нижнеошминский	3	2200	1	татары
18	Нижнесуньский	4	1600	1	татары
19	Нижнетаканышский	6	2500	1	татары, удмурты, русские
20	Нижнешандерский	7	2000	1	татары, русские
21	Олуязский	6	2500	1	татары
22	Омарский	8	2100	2	русские
23	Секинесский	3	1000	–	русские
24	Сокольский	7	6200	совхоз	русские, татары
25	Среднекирменский	4	1500	1	татары, русские
26	Тавельский	6	2000	1	русские, татары
27	Уразбахтинский	4	1100	1	русские, татары
28	Урманчеевский	7	5300	совхоз	русские, татары
29	Усалинский	6	3300	1	татары
30	Шадчинский	7	2800	1	татары
Всего		152	73600	26 и 3 совхоза	

Кукморский, в который передавались 1 поселковый и 3 сельских совета и Рыбно-Слободский, в него включались 9 сельских советов, но уже 28 января из Кукморского района был возвращен Кляушский сельсовет. После этого в Мамадышском районе насчитывался 1 городской и 29 сельских советов (таблица 5).

После разукрупнения территория района равнялась 2598 км², средняя плотность населения составила 28,3

чел. на км², всего проживало 73600 чел., из них 9500 чел. (12,9%) городских, 64100 чел. (87,1%) сельских жителей.

Ныне Мамадышский район занимает площадь 2612,5 км², включает 1 городское и 28 сельских поселений, 130 населенных пунктов, в которых насчитывается 39698 чел. населения, в том числе городское – 15774 чел. (39,7%), сельское – 23924 чел. (60,3%) [11].

По данным Всероссийской переписи населения

2020 г. в Мамадышском районе проживало 40625 чел., в том числе татар – 30339 чел. (74,7%), русских – 8655 чел. (21,3%), марийцев – 505 чел. (1,2%), удмуртов – 457 чел. (1,1%), прочих – 669 чел. (1,7%) [12].

Таким образом, в результате административно-территориальных преобразований с момента организации Мамадышского района его площадь увеличилась в 1,3 раза, количество населенных пунктов – в 1,5 раза. При

этом численность жителей сократилась в 1,7 раза, доля городского населения увеличилась в 4,1 раза, сельского – уменьшилась в 2,7 раза. В то же время значительные изменения произошли в этническом составе населения. Так, удельный вес татар увеличился на 19,1%, русских, наоборот, сократился на 22%, марийцев - практически не изменился. Кроме того, в районе появились представители других национальностей, но их доля в национальной структуре незначительна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Составлено автором по: Списки сельсоветов и населенных пунктов по районам ТАССР. Казань, 1930. 160 с.
2. Краткая экономическая характеристика районов Татарии. Казань, 1930. 92 с.
3. СУ РСФСР. 1932. №10.
4. Татарская АССР: экономический справочник. Вып. 1. Казань, 1932. 126 с.
5. Государственный архив Республики Татарстан (далее – ГАРТ). Ф. Р-732. Оп. 1. Д. 2467.
6. ГАРТ. Ф. Р-732. Оп. 1. Д. 1450.
7. ГАРТ. Ф. Р-3610. Оп. 1. Д. 93.
8. ГАРТ. Ф. Р-3610. Оп. 1. Д. 948.
9. Татарская АССР: административно-территориальное деление на 1 сентября 1963 года / сост. И.Ш. Усманов. Казань, 1963. 356 с.
10. Татарская АССР: административно-территориальное деление на 1 января 1966 года / сост. И.Ш. Усманов. Казань, 1966. 363 с.
11. Численность населения муниципальных образований Республики Татарстан на начало 2024 года [Электронный ресурс]. URL: <https://16.rosstat.gov.ru/naselenie>.
12. Всероссийская перепись населения 2020 г. Том 5. Национальный состав и владение языками, таблица 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://16.rosstat.gov.ru/vpn2020>.

© Файзуллин Станислав Анатольевич (stas1472580@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОЦЕНКИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Абросимова Ольга Михайловна

младший научный сотрудник, Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации, г. Москва
omabrosimova@fa.ru

DIRECTIONS FOR IMPROVING THE ASSESSMENT OF TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES

O. Abrosimova

Summary: In the context of the digitalization of the educational environment, the issue of the effective use of information and communication technologies by teachers in the educational process has become relevant. The purpose of this article is to identify the directions for improving the system for assessing the digital competencies of teachers. The current trends in the development of the educational environment have been identified. This work compares the definitions of the concepts of "digital pedagogical competencies" and "digital competence of a teacher." The existing approaches to assessing the digital competencies of a teacher have been analyzed. Based on the results of the analysis, the following areas for improving the digital competence assessment system at the educational organization level have been identified: the development of assessment centers, dashboard technology, and the practice of independent assessment of "Ready for Digital" within the framework of the Digital Economy national project. This work can serve as a foundation for further research on the qualitative and quantitative assessment of teachers' competencies.

Keywords: digital competencies, digital competence, pedagogical competencies, assessment of teachers' competencies, educational environment, digitalization.

Аннотация: В современных условиях цифровизации образовательной среды актуализируется вопрос об эффективном применении преподавателями информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Целью статьи является определение направлений совершенствования системы оценки цифровых компетенций преподавателей. В исследовании использованы методы анализа, синтеза, сравнения, контент-анализа. Определены современные тенденции развития образовательной среды. В данной работе проведено сравнение определений понятий «цифровые педагогические компетенции», «цифровая компетентность преподавателя». Проанализированы существующие подходы к оценке цифровых компетенций преподавателя. По итогам проведенного анализа сформулированы направления совершенствования системы оценки цифровых компетенций на уровне образовательной организации: развитие ассесмент-центров, технологии дашбордов, практики независимой оценки «Готов к цифре» в рамках нацпроекта «Цифровая экономика». Работа может стать основой для дальнейших исследований в сфере качественной и количественной оценки компетенций преподавателей.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая компетентность, педагогические компетенции, оценка компетенций преподавателей, образовательная среда, цифровизация.

Цифровая модификация образовательной среды сегодня характеризуется следующими основными тенденциями:

- трансформация образовательных организаций в научно-образовательные комплексы – экосистемы;
- ключевыми приоритетами развития вузов являются цифровизация и стимулирование исследовательской деятельности вузов. Глобальный тренд на цифровизацию, государственные приоритеты и ограничения в эпоху пандемии привели к повышению важности цифровых технологий в образовательных и научных процессах в вузах [1];
- превращение образования в непрерывный процесс в результате экспоненциального роста объема новых знаний и, как следствие, необходимости постоянного обновления знаний и компетенций работников;
- развитие системы воспитания гражданственности и патриотизма в школах, колледжах и вузах;

- формирование роли преподавателя как наставника, который не только делится профессиональными знаниями, но и личным примером способствует развитию духовно-нравственных ценностей обучающихся;
- объективная необходимость возвращивания талантов в сфере информационных технологий и инженерных наук, которые формируют кадровый потенциал отраслей промышленности и наукоемких производств;
- развитие цифровых образовательных платформ («Универсариум», «Открытое образование» и т.д.), создающих конкуренцию классическому получению очного профессионального образования в образовательных организациях;
- возможность внедрения в образовательный процесс VR/AR-технологий, искусственного интеллекта [2].

В условиях Индустрии 4.0 особое внимание уделяет-

Таблица 1.

Сравнение определения понятия «цифровая компетентность преподавателя» в разных источниках.

Понятие	Определение	Источник
Педагогическая цифровая компетентность	«способностью развивать педагогические и дидактические инновации с использованием информационно-коммуникационных технологий» [6]	Эльбиева Л.Р., Джабраилова Л.Х., Уруджева Н.У.
Цифровая педагогическая компетентность	«способность и готовность педагогических кадров к выполнению трудовых функций, соответствующих действующим в сфере образования Профессиональным стандартам с учетом актуальных задач государственной политики РФ в сфере образования и текущего уровня развития цифровых технологий» [4]	Центр цифровых педагогических компетенций Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева»
Цифровая компетентность педагога	«концепция, выражающая навыки, необходимые для использования технологий, которая развивается, обновляется и изменяется по мере развития информационных технологий, а также готовность интегрировать их в профессиональную деятельность» [7]	Спиридонова Ю.С.

Источник: составлено автором.

ся развитию у работников цифровых компетенций. Говоря об этих компетенциях, ученые обычно упоминают также цифровую грамотность, способность анализировать данные, владение компьютерными программами, базовые навыки программирования. Подобные требования часто обозначаются в вакансиях современными компаниями, что обуславливает актуальность наличия развитых цифровых компетенций у преподавателей.

Сравним понимание цифровых компетенций преподавателя у разных авторов научных работ. Бузыкова Ю.С., Гафиатулина Е.С. дают такое определение: «способность и готовность преподавателя к выполнению трудовых функций, соответствующих профессиональному стандарту с учетом требований цифровой экономики» [3]. По мнению других источников, цифровые педагогические компетенции определяются как «динамичное множество предметных компетенций, определяющих на текущий момент уровень способности педагогических кадров к реализации различных видов профессиональной деятельности в сфере образования, осуществляемой на основе цифровых технологий эффективно, ответственно и безопасно» [4]. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании обобщил влияние новых цифровых технологий на медийное пространство, в связи с чем выявил актуальность такой компетенции для педагогов, как медийно-информационная грамотность. Это «понятие, объединяющее знания, навыки, установки, компетенции и практики, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этической основе» [5].

Сравнивая данные определения, можно заключить, что цифровая педагогическая компетенция представляет собой способность преподавателя эффективно при-

менять цифровые инструменты при реализации профессиональной деятельности в сфере образования.

Еще одним термином, используемым в научных работах, посвященных оценке и развитию компетенций преподавателей, является понятие «цифровая компетентность преподавателя» (Таблица 1).

Исходя из анализа определений выше, можно сделать вывод, что они схожи между собой, но понятие «компетентности» также входит аспект готовности развивать свои навыки, интегрировать педагогические инновации в профессиональную деятельность.

Вопросы оценки цифровых компетенций преподавателей анализировались в ряде научных работ. Авторы Жукова А.П., Иванов М.Н., Присада С.А. разработали специальную систему критериев цифровой грамотности научно-педагогических работников. Основными критериями являются:

- «владение технологической составляющей для использования цифровых технологий в образовательных программах высшего образования;
- владение методикой и ключевыми подходами к проведению, оценке и подведению итогов занятия с использованием цифровых технологий;
- учет психолого-педагогических аспектов подходов при использовании цифровых технологий в учебном процессе;
- владение коммуникационной адаптацией преподавателей, в том числе учет закономерностей общения и существующих закономерностей общения с использованием цифровых технологий» [8].

Авторы Бузыкова Ю.С. и Гафиатулина Е.С. выделяют 2 цифровые компетенции преподавателя: «Способность решать профессиональные задачи в области проектирования и планирования образовательного процесса с

использованием информационно-коммуникационных технологий» и «Способность использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми» [3]. Для двух этих компетенций ученые приводят индикаторы их достижения, включающие в себя параметры «знать», «уметь», «владеть».

Сысоева Л.А. для выявления уровня достижений компетенций по использованию цифровых технологий при проведении оценки и контроля в ходе образовательной деятельности предлагает следующие группы индикаторов [9]:

1. Стратегии оценки. Использование цифровых технологий для проведения оценок. Повышение разнообразия форм и подходов оценки.
2. Анализ результатов оценки. Создание, отбор, критический анализ и интерпретация цифровых данных о деятельности, результативности и прогрессе обучающихся в целях информирования всех участников образовательного процесса о текущем состоянии.
3. Обратная связь и планирование. Использование цифровых технологий для обеспечения целевой и своевременной обратной связи с обучающимися. Адаптация стратегии преподавания и оказание адресной поддержки на основе данных, полученных в результате использования цифровых технологий в процессе мониторинга и контроля за ходом образовательного процесса.

Авилкина С.В. предлагает разделить цифровые компетенции преподавателей на 4 укрупненные группы:

- «цифровой офис;
- использование цифровых технологий;
- цифровая безопасность в профессиональной деятельности;
- установка программного обеспечения и приложений» [10].

Для определения уровня владения преподавателем цифровыми компетенциями автор предлагает диагностику, включающую в себя тестовые и практические задания по каждой из упомянутых выше групп компетенций.

На основе проанализированных методов оценки цифровых компетенций преподавателей можно выделить следующие направления совершенствования системы оценки данных компетенций на уровне образовательной организации:

- применение ассессмент-центра как метода оценки и развития цифровых компетенций преподавателей;

— расширение практики оценки цифровых компетенций преподавателями в рамках проекта «Готов к цифре», реализуемого в составе национального проекта «Кадры для цифровой экономики», при поддержке Минцифры и Университета 2035[11]. Проект был запущен в июле 2021 г. Проект предлагает независимую оценку, включающую в себя 140 тестов по 8 блокам цифровых компетенций, по результатам которых участникам выдается сертификат об уровне развития определенных цифровых компетенций, а также сервисы самодиагностики. На платформе «Готов к цифре» размещены образовательные материалы и курсы дополнительного образования;

— Совершенствование системы дашбордов для оценки эффективности программ ДПО. Зачастую в образовательных организациях организуются дашборды, созданные в рамках CRM-системы для автоматизации процесса корпоративного обучения. Они включают в себя, в основном, показатели по лидогенерации, статистике прохождения курсов. Для повышения эффективности системы развития цифровых компетенций предлагается совершенствование системы дашбордов для оценки эффективности программ ДПО. Дашборд представляет собой аналитическую панель, отражающую важные для организации, подразделения или проекта показатели с использованием элементов визуализации данных. Это современный тренд в HR-аналитике, который может использоваться в разных направлениях системы управления человеческими ресурсами: рекрутмент, оценка, обучение персонала и др. Например, благодаря дашбордам руководители могут увидеть «зависимость между разными показателями, предотвращать потенциальные проблемы» [12].

Таким образом, в условиях цифровизации меняется образовательная среда и требования к компетенциям преподавателей. В статье на основе исследования современных научных источников показано, что владение педагогическими цифровыми компетенциями предполагает способность преподавателя эффективно применять цифровые инструменты при реализации профессиональной деятельности в сфере образования. Проведено сравнение понятий «цифровая педагогическая компетенция» и «цифровая компетентность преподавателя». Проанализированы существующие методы оценки цифровых компетенций преподавателя. Предложены направления совершенствования системы оценки данных компетенций. Работа может стать основой для дальнейших исследований в сфере качественной и количественной оценки компетенций преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Внутреннее управление российских вузов: взгляд практиков в условиях меняющейся среды: информационный бюллетень / Д.П. Платонова, Н.Ю. Никифорова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 36 с.
2. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы/ Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. – 2018. – №1(97). – С. 3–12.
3. Бузыкова Ю.С., Гафиатулина Е.С. Цифровые компетенции преподавателя и их индикаторы // Техник транспорта: образование и практика. 2020 Т. 1 Вып. 4 С. 278–282. DOI 10.46684/2687–1033.2020.4.278–282
4. Центр цифровых педагогических компетенций / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kspu.ru/division/403/> (дата обращения: 15.05.2025)
5. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей / ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – URL: <https://iite.unesco.org/publications/medijno-informatsionnaya-gramotnost-v-tsifrovom-mire-kak-nauchit-uchitelej/> (дата обращения: 15.05.2025)
6. Эльбиева Л.Р. Структура и содержание цифровых компетенций педагога как этико-педагогическая проблема / Л.Р. Эльбиева, Л.Х. Джабраилова, Н.Х. Уруджева // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 1, № 7. – С. 66–71. – DOI 10.47576/2712–7516_2022_7_1_66. – EDN TXVWKQ.
7. Спиридонова Ю.С. Понятие и структура цифровой компетентности будущих педагогов / Ю.С. Спиридонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–2. – С. 369–372. – EDN XCIVZV.
8. Жукова А.П., Иванов М.Н., Присада С.А. К вопросу цифровой грамотности научно-педагогических работников: подготовка и проведение мониторинга готовности к использованию цифровых технологий в образовательной деятельности/ Наука. Информатизация. Технологии. Образование. Материалы XIII международной научно-практической конференции. 2020. – С.59 – 63.
9. Сысоева Л.А. Подходы к формированию модели индикаторов цифровых компетенций педагогических работников вузов// Новые информационные технологии в образовании и науке. – №3. – 2020. – с.100 – 105. https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/32311/1/nito_2020_3_023.pdf (дата обращения: 01.03.2025)
10. Авилюкина С.В. Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей/ Статистика и экономика. – 2020. – №4. – С. 55–70.
11. Готов к цифре. Сервис готовности к цифровой экономике [Электронный ресурс]. – URL: <https://готовкцифре.рф/> (дата обращения: 12.08.2025)
12. Данышев Р.В. Автоматизация и оптимизация в управлении персоналом с использованием системы дашборд / Цифровая экономика: проблемы и перспективы развития. Сборник научных статей 3-й Межрегиональной научно-практической конференции. Курск: Юго-Западный государственный университет. – 2021. – С. 120–124.

© Абросимова Ольга Михайловна (omabrosimova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ БЕГОВОГО КЛУБА ВУЗА

FEATURES OF IMPROVING THE PHYSICAL FITNESS LEVEL OF STUDENTS IN A UNIVERSITY RUNNING CLUB

**O. Antipov
V. Lutsyuk
M. Kulikova**

Summary: The article presents the results of a study of the effectiveness of a modernized training program for students of a running club. A comparative analysis of key physiological indicators before and after a 12-week training cycle was conducted. The results demonstrate an improvement in all the parameters studied, which confirms the effectiveness of the proposed method of combining continuous and interval methods using biomechanical analysis.

Keywords: running, running club, students, physical fitness, training process.

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

Луцюк Владимир Евгеньевич

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Московская государственная
академия ветеринарной медицины и биотехнологии
имени К.И. Скрябина»
lustyk@mail.ru

Куликова Мария Викторовна

преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная
академия ветеринарной медицины и биотехнологии
имени К.И. Скрябина»
marikulikova93@gmail.com

Аннотация: В статье представлены результаты исследования эффективности модернизированной тренировочной программы для студентов бегового клуба. Проведен сравнительный анализ ключевых физиологических показателей до и после 12-недельного тренировочного цикла. Результаты демонстрируют улучшение всех исследуемых параметров, что подтверждает эффективность предложенной методики сочетания непрерывного и интервального методов с использованием биомеханического анализа.

Ключевые слова: бег, беговой клуб, студенты, физическая подготовленность, тренировочный процесс.

Повышение уровня физической подготовленности студенческой молодежи является одной из приоритетных задач современной высшей школы [7,9]. Современная система высшего образования характеризуется существенным преобладанием статических нагрузок, гипокинезией и возрастающим психоэмоциональным напряжением [2]. Бег как наиболее доступный и эффективный вид циклической активности занимает центральное место в системе физического воспитания в вузах [8].

Создание и развитие специализированных беговых клубов становится эффективной формой организации двигательной активности студентов, мотивированных к систематическим занятиям и спортивному совершенствованию [4]. Беговое студенческое сообщество формирует ценностное отношение к здоровью и достижению спортивных результатов. Особенностью таких клубов является их самоорганизующийся характер, сочетающий принципы добровольности, профессионального руководства и студенческой инициативы [6].

Эффективность тренировочного процесса в циклических видах спорта, к которым относится бег, традиционно оценивается по динамике ключевых физиологических показателей: максимального потребления кислорода, порога анаэробного обмена, экономичности бега [1]. В последнее время все большее внимание уделяется и биомеханическим параметрам: каденсу (частоте шага) и длине шага, которые напрямую влияют на эффективность и экономичность беговой техники, позволяя отдалить наступление утомления [3,5].

Несмотря на достаточную теоретическую разработанность вопросов подготовки бегунов, остается недостаточно изученной проблема целенаправленного совершенствования тренировочного процесса именно в условиях студенческих беговых клубов, где занимаются лица с разным уровнем подготовленности, мотивации и временными возможностями.

Цель исследования – оценить эффективность модернизированной тренировочной программы для членов студенческого бегового клуба на основе анализа дина-

Таблица 1.

Динамика физиологических показателей студентов бегового клуба ($M \pm m$, $n=25$).

$VO_2 \text{ max}$ (мл/кг/мин)	$42,3 \pm 3,1$	$42,3 \pm 3,1^*$	+15,1
Скорость на уровне ПАНО (км/ч)	$10,5 \pm 0,9$	$12,3 \pm 0,7^*$	+17,1
Средняя ЧСС при беге 10 км/ч (уд/мин)	162 ± 8	$148 \pm 6^*$	-8,6%
Средняя частота дыхания (цикл/мин)	38 ± 4	$32 \pm 3^*$	-15,8%

*Примечание: статистически значимые различия ($p < 0,01$)

Таблица 2.

Динамика биомеханических показателей бега студентов ($M \pm m$, $n=25$).

Каденс (шаг/мин)	162 ± 5	$172 \pm 4^*$	+6,2
Длина шага, м	$1,23 \pm 0,08$	$1,29 \pm 0,07^*$	+4,9
Контактное время с поверхностью (мс)	285 ± 15	265 ± 12	-7,0

*Примечание: статистически значимые различия ($p < 0,05$)

мики ключевых физиологических и биомеханических показателей.

Гипотеза исследований предполагала, что целенаправленная модернизация тренировочного процесса с использованием комплексного подхода, сочетающего развитие аэробных возможностей и совершенствование техники бега, позволит улучшить как физиологические, так и биомеханические показатели студентов.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе студенческого бегового клуба Московской ветеринарной академии. В исследовании приняло участие 25 студентов (15 мужчин и 10 женщин) в возрасте 19–22 лет, добровольно вошедших в состав экспериментальной группы. Все испытуемые были отнесены к основной медицинской группе и на момент исследования не имели противопоказаний к интенсивным физическим нагрузкам. Продолжительность исследования составила 12 недель.

Тестирование физиологической производительности проводилось на беговой дорожке с газоанализатором в начале и по окончании исследования. Применялась ступенчато-возрастающая нагрузка с определением $VO_2 \text{ max}$ и ПАНО. Регистрировались ЧСС, легочная вентиляция и частота дыхания. Результаты вносились в протокол.

Биомеханический анализ бега проводился на атлетическом манеже с использованием инерционных сенсоров и систем видеонализа. Анализировались средний каденс, средняя длина шага при беге на стандартной скорости 10 км/ч.

Модернизированная тренировочная программа включала 3 микроцикла по 4 недели: 3 недели нагрузки и 1 неделя – разгрузочная. Применялись непрерывный

равномерный метод (70% тренировочного времени), интервальный метод (25%), фартлек (5%). Фокус был направлен на развитие аэробной выносливости (2 пульсовая зона), ПАНО (зоны 3–4) и скоростной выносливости (зона 5).

Помимо этого, делался упор на техническую подготовку: упражнения на повышение каденса и оптимизацию длины шага, специальные беговые упражнения 2 раза в неделю. Нагрузки дозировались индивидуально на основе данных начального тестирования.

Статистическая обработка данных проводилась и использованием t-критерия Стьюдента для парных выборок. Различия считались статистически значимым при $p < 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ показателей до и после внедрения модернизированной тренировочной программы выявил статистически значимую положительную динамику по всем исследованным параметрам.

Рост $VO_2 \text{ max}$ на 15,1% свидетельствует о значительном увеличении аэробной мощности и способности организма потреблять и утилизировать кислород. Это является прямым следствием применения интервальных тренировок высокой интенсивности, которые являются мощным стимулом для увеличения ударного объема сердца и плотности митохондрий в скелетных мышцах.

Увеличение скорости на уровне ПАНО на 17,1% – ключевой результат исследования. Студенты смогли значительно отодвинуть момент «закисления» и стали дольше поддерживать высокую скорость бега без накопления лактата. Данное улучшение напрямую связано с комбинацией темповых пробежек (на уровне ПАНО) и интервальной работы.

Снижение средней ЧСС на 8,6% при стандартной скорости 10 км/ч четко указывает на повышение экономичности бега. Сердечно-сосудистой системе требуется меньше усилий для поддержания той же скорости, что является классическим признаком роста тренированности.

Снижение частоты дыхания на 15,8% при той же нагрузке коррелирует со снижением ЧСС и также говорит о возросшей эффективности работы дыхательной системы и лучшей утилизации кислорода.

По результатам исследования улучшились и биомеханические показатели. Увеличение каденса на 6,2% и длины шага на 4,9% демонстрирует эффективность работы над техникой бега. Более высокая частота шагов снижает ударные нагрузки и риск травм, а увеличение длины шага (при сохранении каденса) говорит о возросшей силе отталкивания и общей эффективности бегового шага.

Сокращение контактного времени с поверхностью на 7,0% является особенно значимым показателем, свидетельствующим о повышении эластичности мышц и эффективности использования энергии упругой деформации. Уменьшение времени контакта стопы с грунтом напрямую связано с улучшением экономичности бега и является маркером оптимальной биомеханической структуры бегового шага.

Совокупное улучшение биомеханических параметров указывает на возросшую эффективность отталки-

вания и общую оптимизацию техники бега.

Полученные результаты демонстрируют комплексное положительное воздействие модернизированной тренировочной программы как на физиологические, так и на биомеханические аспекты подготовленности студентов-бегунов.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило высокую эффективность модернизации 12-недельной тренировочной программы, построенной на принципах периодизации, сочетания различных тренировочных методов и целенаправленной работы над беговой техникой.

Статистически значимое улучшение всех ключевых физиологических и биомеханических показателей свидетельствует о целостном положительном воздействии программы на функциональное состояние и техническую подготовленность студентов-бегунов.

Наиболее выраженный прирост наблюдался в показателях, непосредственно определяющих спортивный результат в беге на выносливость – скорости на уровне ПАНО и $VO_2 \max$.

Полученные результаты позволяют рекомендовать данную методику для внедрения в тренировочный процесс студенческих беговых клубов и беговых секций с целью повышения уровня физической подготовленности и спортивных результатов занимающихся.

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. Оценка уровня физической подготовленности студентов непрофильного вуза после выхода с дистанционной формы обучения / О.В. Антипов, Е.Ю. Суханова, Р.В. Гежа // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики : Материалы национальной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2021. – С. 39–42.
3. 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.
4. Антипов О.В. Студенческий спортивный клуб как современная форма организации спортивно-массовой работы в вузе / О.В. Антипов, Р.В. Гежа, Л.А. Нюрксне // Образование России и актуальные вопросы современной науки : Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 22–23 мая 2023 года / Под научной редакцией П.А. Гагаева, Е.П. Белозерцева. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 42–46.
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. Жунина А.А. Роль студенческого спортивного клуба в организации спортивно-оздоровительной работы в вузе / А.А. Жунина, Е.И. Мишарина // Современная наука и молодые учёные: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 июня 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 165–167.
7. Качалин И.И. Роль пищевых добавок в допинговых нарушениях среди молодых атлетов / И.И. Качалин // Научно-практические аспекты антидопинговых исследований: Сборник тезисов конференции, онлайн-формат, Москва, 18–19 марта 2025 года. – Москва: Российский университет спорта "ГЦОЛИФК", 2025. – С. 57–60.
8. 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.
9. Куликова М.В. Оценка общей работоспособности и физического состояния студентов аграрного вуза / М.В. Куликова // В мире научных открытий: Материалы VII Международной студенческой научной конференции, Ульяновск, 14–15 марта 2023 года / Редколлегия: Богданов И.И. [и др.]. – Ульяновск: Ульяновский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина, 2023. – С. 2806–2809.

© Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru), Луцюк Владимир Евгеньевич (lustyk@mail.ru),
Куликова Мария Викторовна (marikulikova93@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF SPECIALTY LANGUAGE TEXTBOOKS FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL

**L. Aseykina
L. Kashina**

Summary: The article examines the role of the continuity principle in creating specialized language textbooks for foreign military personnel. It shows the relationship between the objectives of teaching and the goals of creating textbooks, the selection and organization of educational and didactic materials, the development of students' competencies, and their ability to adapt to the conditions of learning these materials. The principle of continuity can ensure optimal results when there is intra-subject and inter-subject coordination in the development of textbooks and the collaborative efforts of all teachers to enhance the communicative and subject-specific competencies of foreign military specialists.

Keywords: continuity principle, foreign military personnel, specialty language, educational materials.

Асейкина Лариса Степановна

кандидат педагогических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
l.aseykina@gmail.com

Кашина Лариса Георгиевна

старший преподаватель, Краснодарское высшее
военное авиационное училище летчиков

Аннотация: В статье рассматривается роль принципа преемственности при создании учебных пособий по языку специальности для иностранных военнослужащих. Показана взаимосвязь задач обучения и целей создания пособий, отбора и организации учебно-дидактических материалов, формирования компетенций у обучающихся, а также их способности адаптироваться к условиям освоения этих материалов. Соблюдение принципа преемственности может обеспечить оптимальный эффект при наличии внутриспредметной и межпредметной координации в разработке учебных пособий и совместной работе всех преподавателей по развитию коммуникативной и предметных компетенций у иностранных военных специалистов.

Ключевые слова: принцип преемственности, иностранные военнослужащие, язык специальности, учебные пособия.

Система непрерывного профессионального образования напрямую связана с вопросами преемственности, когда каждое новое знание обучающегося подготавливается предыдущим, а наращивание знаний, компетенций и опыта формирует багаж, необходимый любому специалисту.

Преемственность можно рассматривать как общедидактический системообразующий принцип [12] или как целостную педагогическую систему [10], составные части которой адекватны компонентам процесса обучения, связанным с мотивацией познавательных потребностей обучающихся, их адаптацией к каждому этапу обучения, а также с содержанием, методами, формами и средствами обучения.

В преподавании русского языка как иностранного (РКИ) (на подготовительном курсе это дисциплина «Русский язык», а на основных курсах – «Язык специальности») рассматривают внутриспредметную преемственность как связь всех этапов обучения. Методисты указывают на «определенный разрыв в преемственности обучения» из-за несоответствия реального уровня знаний обучающихся требованиям Государственного

образовательного стандарта по РКИ [11, с. 56].

Связь преподавания языка специальности и других дисциплин в научной литературе обозначают как «междисциплинарные связи» [7], как «межпредметную преемственность» [1, 9, 11] и «межпредметную координацию» [2, 6, 13], как «межведомственное взаимодействие» [5, 8, 10] с внедрением модели «интегрированного предметно-языкового обучения» [8]. Интеграция связей между дисциплинами может расширяться до «междисциплинарного занятия обобщающего характера (например, деловой игры, интервью) или бинарного занятия, когда учебный материал излагается преподавателем РКИ и преподавателем профильной дисциплины» [7, с. 92]. Предлагается совместная работа по созданию учебных материалов и проведению консультаций [5].

Межпредметную координацию, как утверждают методисты, следует организовать уже на подготовительном курсе, поскольку перед иностранными военнослужащими стоит задача практического овладения русским языком как средством получения специальности. Преподавателям РКИ необходимо активно разрабатывать такой аспект языка как научный стиль речи, а предметникам

ориентироваться на единство методических принципов и приемов обучения. Общей для них задачей является подготовка иностранцев к обучению на основном курсе и соблюдение «единого языкового режима» [1, 2, 6, 13].

Преемственность предполагает последовательность, согласованность и системность в расположении образовательного материала и этапов учебно-адаптационной работы, а при обучении иностранных военнослужащих (ИВС) языку специальности важно выявить и реализовать условия, обеспечивающие преемственность в различных аспектах: например, в выработке единых требований к знаниям и умениям обучающихся на разных уровнях в соответствии с планируемыми компетенциями; в координации учебно-воспитательной работы педагогов, специалистов, командиров; в применении методов и технологий обучения; в разработке средств обучения и т.д.

Хотя в научно-методической литературе достаточно представлены концептуальные позиции, методы и приемы реализации внутри предметной и межпредметной преемственности, указаны существующие проблемы и способы их решения, мы считаем, что следует обратить внимание еще на некоторые аспекты позитивного влияния принципа преемственности на результат обучения, в частности, при разработке учебно-дидактических материалов для иностранных военнослужащих по языку специальности. Для этого необходимо, во-первых, определить цели создания учебных пособий по языку специальности в контексте формирования компетенций обучающихся; во-вторых, рассмотреть преемственность в отборе и организации учебно-дидактических материалов и, в-третьих, изучить возможные способы решения проблем адаптации ИВС к освоению этих материалов.

Научная новизна данной публикации состоит в изучении роли принципа преемственности при разработке комплекса учебных пособий по языку специальности для успешного развития компетенций у иностранных военнослужащих. Представленные в статье условия реализации принципа преемственности и способы применения созданных учебных пособий могут быть полезны в практике профессионального образования иностранцев.

Преемственность в создании комплекса учебных пособий по языку специальности, в первую очередь, требует единства целей, задач, структуры и содержания пособий, реализующих разделы рабочей программы дисциплины, что обеспечивает целостность, тематическое и методическое единство каждого пособия и всего комплекса.

Изучение целей создания учебных пособий и их связи с формированием компетенций ИВС целесообразно начать с обозначения задач изучения дисциплины. Язык

специальности на основных курсах вуза выполняет две задачи: общеобразовательная связана с обучением ИВС русскому языку как средству получения профессиональной, учебно-научной и страноведческой информации; военно-прикладная задача определяется тематикой и языковым материалом, содержание которого соответствует специфике подготовки военного специалиста.

Источником учебно-профессиональной информации и основной лингводидактической и технологической единицей обучения в соответствии с текстоцентрическим подходом выступает текст и его лингвосмысловой анализ. Специфика текстов (тематика, стилевые особенности, способ изложения информации) в созданном комплексе учебных пособий определяет набор языковых средств, которые подлежат изучению по определенной теме в том или ином разделе рабочей программы дисциплины: «Языковые средства научно-технических текстов и дисциплин профессионального цикла», «Языковые средства текстов специальных дисциплин», «Языковые средства военной публицистики и авиационно-технических текстов-описаний» и др.

Цель всех учебных материалов по языку специальности – формирование соответствующих языковых и речевых умений и навыков работы с профессионально ориентированными и специальными текстами и развитие коммуникативной компетенции ИВС во всех видах речевой деятельности (ВРД) в рамках профессионального дискурса.

Без сомнения, уровень компетентности по языку специальности влияет на профессиональное обучение курсантов, на формирование у них предметных компетенций. Реализация компетентностного подхода и базового принципа формирования компетенций не только обеспечивает межпредметное взаимодействие, но и определяет структуру и содержание учебных пособий, а также технологии их применения. Этот принцип пронизывает весь учебный процесс: связан с ожиданиями и потребностями обучающихся, «придавая смысл и значимость обучению» [14, с. 249], активизируя самостоятельность в использовании языковых средств, а в модели учебных пособий позволяет сочетать теорию с ее практическим применением.

В пособиях разных этапов обучения содержится учебный материал и рекомендации по формированию компетенций во всех ВРД, методы и приемы усвоения информации. На подготовительном курсе планомерно формируются все ВРД, происходит первичное знакомство с терминологией, конструкциями научного стиля речи (НСР) и текстами минимального объема. Далее в контексте внутри предметной и межпредметной координации и в соответствии с разделами программы дисциплины корректируются цели пособий, делается акцент на развитие определенных ВРД (например, на

первом курсе – чтение, аудирование, конспектирование информации; а на третьем – навыки аналитико-синтетической переработки информации и создание вторичных текстов).

Следует отметить необходимость соотнесения требований ФГОС, Приказов МО и Минобрнауки с целями создания учебных пособий и результатами их использования. Начальные требования к знаниям и умениям ИВС во всех ВРД на каждом этапе обучения должны соответствовать конечным требованиям на предшествующем ему этапе. Следовательно, поэтапный мониторинг результатов учебного процесса, анализ всех факторов влияния позволит выявить проблемные зоны на пути к конечной цели обучения и определить степень эффективности учебных пособий.

Изучение роли преемственности в отборе и организации учебно-дидактических материалов опирается на единство текстоцентрического, коммуникативного, личностно-деятельностного подходов, принципов научности и актуальности, достаточности и доступности, сознательности и активности. Преемственность необходима в принципах построения и изложения материала: «от простого к сложному», «от близкого к далекому», «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному» и т.п. Преемственность учебного материала воспринимается как «системная, взаимосвязанная и последовательная организация его, обеспечивающая включение потенциально и актуально усвоенных элементов предшествующего материала в последующий» [12, с. 101].

Корреляция разделов рабочей программы по языку специальности с программами других дисциплин предопределяет отбор и организацию учебного материала. Многие методисты-практики, понимая основную функцию языка специальности как «дисциплины сопровождения», советуют преподавателям РКИ максимально приближать учебный языковой материал к лексико-грамматическим средствам общеобразовательных и специальных дисциплин и содействовать формированию предметных компетенций [2, 6, 13]. А специальным кафедрам в соответствии с принципом научности рекомендуется помогать в отборе и составлении наиболее актуальных и типичных текстов, участвовать в их адаптации согласно уровню владения ИВС русским языком (особенно в толковании терминов), подбирать информацию для внеаудиторного чтения.

Преемственность предусматривает единство структурной организации учебного материала пособий (предтекстовые задания, куда может быть включен лексико-грамматический комментарий, притекстовые задания, текст, послетекстовые задания, список новых слов-терминов), исключение дублирования, поэтапное усложнение: рост объема фактического материала и тренировочной работы по тексту, акцент на развитие

определенных ВРД. В целях удовлетворения и развития креативных и познавательных потребностей ИВС в учебных пособиях предусматривается дополнительный текстовый материал по теме каждого практического задания «Знаете ли вы, что...?», задания повышенной сложности с пометой (*), а также задания для развития у курсантов критического мышления.

Тематическая, логико-смысловая специфика и языковые особенности текстов влияют на отбор и последовательность введения грамматического материала на базе лексики разных дисциплин. Системное, дозированное и концентрированное изучение грамматики с углубленным рассмотрением связей и зависимостей осуществляется в соответствии с ситуативно-тематической организацией материала в рамках коммуникативного подхода. Если при изучении научно-технических, научно-популярных и военно-публицистических текстов рассматриваются языковые средства для квалификации и характеристик предмета, для выражения объектных, определительных, пространственных отношений и т.д., то тексты дисциплин специализации сопровождается работа с терминологией, структурой текстов, использованием в них лексико-синтаксических конструкций НСР. Важно, чтобы учебно-дидактический материал соответствовал коммуникативным потребностям и возможностям ИВС на каждом этапе обучения.

Практика показывает эффективность и высокий адаптационный потенциал двухступенчатой организации и подачи учебного материала наиболее трудных и важных тем, что делает преемственность особенно значимой на этапе подготовительного и первого курсов. Так, например, в пособии специальных текстов ИВС вначале знакомятся с элементарными текстами-описаниями «А», где, кроме новой терминологии, изучаются лексико-грамматические модели предложений НСР, а задания к текстам нацелены на формирование навыков чтения, понимания и вопросо-ответного воспроизведения текстов. В изучаемых на первом курсе текстах «Б» и «В» присутствует детальная и дополнительная информация, расширяющая их объем. ИВС приобретают навыки структурирования и интерпретации содержания, сравнивают тексты, работают с дефинициями терминов.

Для обучения аудированию создается специальное учебно-методическое пособие, в котором собраны профессиональные тексты или фрагменты основного текста занятия (альтернативно чтению), задания для формирования аудитивной компетенции, записи речи на слух с последующим восстановлением текста и т.д.

Изучение возможных способов решения проблем адаптации ИВС к освоению материала учебных пособий, позволяет разработчикам выявить недочеты, проблемы в их использовании в учебном процессе, скорректировать сам материал или технологии обучения. Анке-

тирование курсантов и опрос преподавателей демонстрируют проблемы адаптации ИВС к работе на 1 курсе, различие в исходном уровне владения русским языком отдельных групп или курсантов. Трудности в начале первого курса связаны, по мнению респондентов, с высокими требованиями преподавателей, обилием новой лексики по разным дисциплинам, темпом лекционных занятий, переработкой информации и ее записью. Курсанты отмечают значимость текстов по языку специальности как базовой профессиональной информации, но одновременно нуждаются в интересных продуктивных заданиях для практического использования русского языка. Преподаватели указывают на сложность и неэффективность работы в группах ИВС с разным уровнем владения языком.

Адаптационные проблемы могут быть объективного и субъективного характера. С одной стороны, они свидетельствуют о несогласованности в вопросах преемственности, отсутствии «единого языкового режима», а с другой – вызваны значительными различиями у ИВС стартовых позиций: поздним заездом для довузовской подготовки, социокультурными и психологическими особенностями (мотивация, менталитет, уровень образования, знание других иностранных языков и др.). Малодоступным для некоторых курсантов становится и аутентичный материал учебного пособия для первого курса из-за его объема, лексико-грамматического и смыслового наполнения текстов, лимита времени для освоения. Это снижает мотивацию к обучению, создает барьеры в освоении общеобразовательных и профильных дисциплин.

Межпредметная и внутри предметная координация требует коррекции программы подготовительного курса для усиления профильного модуля, уточнения списка терминологической лексики и создания учебных пособий для групп позднего заезда, разработки заданий, продиктованных задачами изучения, спец дисциплин и т.д. В учебных пособиях, разрабатываемых для довузовской подготовки, должны учитываться единые методические основы преподавания РКИ и предметов на РКИ. [6] На отдельных кафедрах разрабатываются вводно-предметные курсы (вводный и основной этапы), в рамках которых формируются умения и навыки, необходимые для понимания учебных предметов [13].

Усилия преподавателей, работающих с ИВС, будут результативными при соблюдении ими «единого языкового режима», т.е. «единой системы требований к деятельности всех преподавателей: и русистов, и предметников – с учетом уровня владения обучающимися русским языком» [6, с. 13]. Соответственно необходимо поэтапно дозировать объем предъявляемой информации, соблюдать допустимый темп, использовать такие формы организации занятий, принципы и приемы обу-

чения, которые соответствуют уровню сформированности у ИВС навыков и умений в определенном виде речевой деятельности. Тем более, что у всех преподавателей «конечные требования к языковым знаниям и речевым умениям обучающихся должны совпадать» [6, с. 16].

В решении адаптационных проблем позитивную роль играет технология разноуровневого (дифференцированного) обучения, которая учитывает индивидуальные возможности и потребности обучающихся, требует вариативной организации учебного процесса, а также предметно-дидактической дифференциации. Обучение ведется в подгруппах в соответствии со специализацией и уровнем языковой подготовки (средним и продвинутым). Неотъемлемой частью этой технологии является создание и использование диагностических тестов.

Доступность учебных материалов достигается их методической обработкой (адаптацией) с сохранением основных свойств аутентичных текстов пособий. Принципы научности и необходимой достаточности соблюдаются в квалификации и характеристике изучаемых языковых явлений, в представлении терминов, в использовании частотных языковых моделей, свойственных языку специальности. Адаптированный текст сохраняет информационное ядро и понятийный аппарат спец текста, а в рецептивных, репродуктивных и продуктивных заданиях содержатся значимые элементы профессионального дискурса. [3] При этом обеспечивается «выполнение программных требований, сохранение базового уровня знаний и умений для последующего наращивания коммуникативной компетенции и постепенного усложнения, расширения и разнообразия учебно-дидактического материала» [4, с. 22]. Кроме того, на начальном этапе обучения необходимо усилить педагогическое сопровождение учебного материала пособий: актуальны модели выполнения заданий, вспомогательный материал для построения высказываний, наглядность, варианты для выбора языковых средств, минимизация перефразирования, уменьшение объема заданий и др.

Проявлением преемственности является создание на основе печатных изданий их электронных вариантов, которые способны содержать учебный материал нескольких уровней сложности, разнообразной наглядности, средств для самообразования и самоконтроля, могут интерактивно и свободно использоваться в самостоятельной работе обучающихся. ИКТ в целом являются условием интенсификации и оптимизации учебного процесса, повышая уровень самостоятельности ИВС в формировании компетенций.

Таким образом, преемственность при разработке учебных пособий по языку специальности – это системообразующий принцип, устанавливающий взаимосвязь целей создания учебных пособий, отбора и организации учебно-дидактического материала, формирования ком-

петенций у обучающихся, а также их способности адаптироваться к условиям освоения этих материалов.

Следование принципу преемственности обеспечива-ет оптимальный эффект при наличии внутри предметной и междпредметной координации в разработке комплекса учебных пособий, а также в совместной работе всех пре-

подавателей по развитию коммуникативной и предмет-ных компетенций у иностранных военных специалистов. Творческий подход преподавателей в реализации прин-ципа преемственности при создании учебных средств и в поиске способов их адаптации к потребностям и воз-можностям курсантов будет способствовать достиже-нию целей обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева С.А., Князева Е.С. Соблюдение языкового режима как проявление преемственности в обучении иностранных военнослужащих на подготови-тельном и основных курсах. Вестник ТВГУ. Серия «Филология», 2015. № 1. С. 221–226.
2. Арефьева Е.Н., Собко О.А. Междпредметная координация при обучении ИВС аудированию и записи лекций по специальности. Сборник трудов конферен-ции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». Воронеж, 24–25 января 2014 г. С. 42–47.
3. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Комплексный подход к организации дифференцированного обучения иностранных военнослужащих языку специальности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2024. № 10. – С. 53–57.
4. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Обеспечение доступности учебных материалов по языку специальности для иностранных военнослужащих // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2021. № 09/2. – С. 18–22.
5. Василевская А.Л. Особенности организации совместных консультаций ИВС при изучении языка специальности в рамках меж кафедрального взаимо-действия. Актуальные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин: сборник научных статей под редакцией В.Н. Селедцовой, Н.В. Бубновой. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2021. – С. 75–80. [Электронный ресурс.]. URL: <https://vavpvo.mil.ru/upload/site23/0oAhRRpXb9>. (дата обращения: 15.09.2024)
6. Есина З.И. Междпредметная координация как основа проектирования учебного процесса для получения иностранными студентами специальности. Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2010, № 1. С. 13–18.
7. Закирьянова А.Х. Междисциплинарные связи как фактор оптимизации процесса преподавания медицинской терминологии на занятиях РКИ. International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8-1 (71), 2022. – С. 90–94. DOI:10.24412/2500-1000-2022-8-1-90-94
8. Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С. Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессиональ-ного иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитар-ные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 69–78. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78
9. Курбанова О.В. К вопросу о преемственности в преподавании русского языка как иностранного. [Электронный ресурс.]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-preemstvennosti-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения 22.05.2025).
10. Петроченкова В.В. Преемственность в процессе иноязычной подготовки в профессиональном образовании. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2008. 26 с.
11. Пугачев И.А., Тугова Ю.А. О реализации принципа преемственности при обучении РКИ на довузовском и вузовском этапах. Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. № 3(53). 2020. – С. 54–59. DOI: 10.46845/2071-5331-2020-3-53-54-58.
12. Санкова Е.И. О теоретических основах преемственности при обучении иностранному языку. Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе: Сборник научных трудов. — Свердловск: Издательство УрГУ, 1984. – С. 99–109. [Электронный ресурс.]. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/95308> (дата обращения: 20.05.2025).
13. Северин Н.В., Виктор О.М. Междпредметная координация – оптимальный путь к овладению иностранными студентами языком будущей специальности. Харьковский национальный университет строительства и архитектуры. 2017. – С. 246–250. [Электронный ресурс.]. URL: <https://scholar.google.at> (дата обращения: 2.05.2025).
14. Успенская Е.А., Пасько Ю.В. Принципы организации учебника нового поколения по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей. Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: философские, социальные и естественные науки, 2013. № 2–3 (21–23). С. 246–255.

© Асейкина Лариса Степановна (laseykina@gmail.com), Кашина Лариса Георгиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE CULTURE IN PROJECT ACTIVITIES

**R. Afonina
E. Litvina
S. Shevelev
O. Kuzevanova**

Summary: The article examines the peculiarities of the development of students' communicative culture and project activities. Project activity in the context of the modern educational process is a multifunctional method aimed at the development and self-realization of the student's personality. The development of a communicative culture in the process of project activity contributes not only to the personal growth of students, but also to improving the quality and success of projects. It is concluded that communication culture and project activity are interrelated, they complement each other.

Keywords: communicative culture, project activity, communication, students.

Афонина Раиса Николаевна

Кандидат социологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет
ARN1960@yandex.ru

Литвина Елена Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при правительстве РФ, Алтайский филиал
e-deni@yandex.ru

Шевелев Сергей Юрьевич

кандидат экономических наук, доцент, Финансовый университет при правительстве РФ, Алтайский филиал
sy_shevelev@mail.ru

Кузеванова Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при правительстве РФ, Алтайский филиал
otkuzevanova@fa.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития коммуникативной культуры обучающихся и проектной деятельности. Проектная деятельность в условиях современного образовательного процесса выступает многофункциональным методом, направленным на развитие и самореализацию личности обучающегося. Развитие коммуникативной культуры в процессе проектной деятельности способствует не только личностному росту обучающихся, но и повышению качества и успешности выполнения проектов. Делается вывод о том, что коммуникативная культура и проектная деятельность взаимосвязаны, они взаимно дополняют друг друга.

Ключевые слова: коммуникативная культура, проектная деятельность, коммуникация, обучающиеся.

Коммуникативная культура является интегративным компонентом общей культуры и профессиональной культуры личности. Это дает личности помимо приобретения материальных и духовных ценностей, возможность стать частью культурно-коммуникативного пространства, усовершенствовать себя, повлиять на преобразование окружающего мира, т.е. определять коммуникативную культуру как свойство индивида интегрировать свое сознание в глобальное сознание и достигнуть высоких результатов как в личностном, так и в профессиональном развитии.

Коммуникативная культура – это комплекс норм, ценностей, умений и навыков, связанных с коммуникацией и общением между людьми. Она играет важную роль в обществе, организациях и личных отношениях, способствуя эффективному обмену информацией, сотрудничеству и разрешению проблем [5, с. 8]. Коммуникативная культура охватывает все аспекты коммуникации, включая устную и письменную речь, невербальные выражения, эмоциональную интеллектуальность, межличност-

ные навыки, взаимодействие в различных социальных контекстах и ситуациях.

Коммуникативная культура, с другой стороны, относится к набору норм, ценностей и умений, которые регулируют и облегчают коммуникативное взаимодействие между людьми. Она включает в себя умение правильно и эффективно выражать свои мысли и идеи, слушать собеседника, соблюдать нормы вежливости, уважать и признавать мнения других людей, проявлять эмпатию и конструктивность в коммуникации. Коммуникативная культура определяет качество коммуникации и взаимодействия в различных областях жизни, включая личные и профессиональные отношения. Она охватывает такие аспекты, как умение выразить свои мысли и идеи ясно и аргументированно, умение слушать и понимать позицию других, умение устанавливать и поддерживать эффективное взаимодействие, уважение к различиям, умение решать конфликты и преодолевать разногласия. Коммуникативная культура также включает в себя знание и уважение социокультурных норм и правил

поведения в различных культурных контекстах. Она помогает формировать позитивные и конструктивные отношения, способствует сотрудничеству, развитию доверия и эмоциональной интеллектуальности. Развитие коммуникативной культуры имеет важное значение для достижения успеха в различных сферах жизни, включая образование, работу, личные отношения и общение в обществе [6, с. 35]. Высокий уровень коммуникативной культуры способствует эффективному обмену информацией, решению проблем, формированию гармоничных отношений и предотвращению конфликтов. Осознанное развитие коммуникативной культуры включает освоение соответствующих знаний, умений и навыков, а также постоянное самосовершенствование в области коммуникации. Это важный аспект личностного роста и развития, который помогает эффективно функционировать в современном информационном обществе.

Проектная деятельность – это метод обучения и организации работы, основанный на реализации проектов. Существенное отличие проектного метода от традиционных педагогических методов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельно приобретения знаний в процессе решения различных практических задач и проблем. Проект представляет собой целенаправленную деятельность, направленную на достижение определенной цели. Проектирование, по своей сути является интеллектуальной деятельностью [2, с. 221]. В процессе проектной деятельности обучающиеся активно участвуют в планировании, организации и выполнении проектов, что позволяет им развивать свои навыки и компетенции [3, с. 192]. Проектная деятельность требует от обучающихся сотрудничества, обмена информацией, выражения своих мыслей и идей. Для эффективного выполнения проектов необходимо умение ясно и четко выразить свои мысли, слушать и понимать других участников команды, уметь решать возникающие проблемы и конфликты.

Взаимосвязь между коммуникативной культурой и проектной деятельностью заключается в том, что развитие коммуникативных навыков и умений является одним из ключевых аспектов успешной работы над проектами [4, с.69]. Развитие коммуникативной культуры в процессе проектной деятельности способствует не только личностному росту обучающихся, но и повышению качества и успешности выполнения проектов. Хорошая коммуникация облегчает совместную работу, повышает эффективность командного взаимодействия и способствует достижению поставленных целей. Таким образом, коммуникативная культура и проектная деятельность взаимосвязаны, они взаимно дополняют друг друга.

Развитие коммуникативных навыков обучающихся в процессе проектной работы способствует их успешной

реализации проектов, а сама проектная деятельность предоставляет возможности для практического применения и улучшения коммуникативных навыков учащихся.

Проектная деятельность обучающихся предполагает различные форматы работы. В настоящее время практикуется разработка проектов, в котором обучающиеся будут работать в команде, чтобы решить реальную проблему или вызов. Например, они могут провести исследование о экологических проблемах в своем регионе и предложить практические решения для их решения. В процессе работы над проектом у обучающихся развиваются такие навыки коммуникации, как обмен идеями, слушание и уважение мнения других участников команды. В процессе работы над проектом по созданию стартапов, разработки бизнес-планов, продуктов или услуг обучающиеся будут осуществлять коммуникацию с потенциальными клиентами, партнерами и инвесторами, разрабатывать маркетинговую стратегию и презентацию проекта. В процессе работы над проектами, направленными на решение социальной проблемы в образовательном учреждении, селе, городе, регионе или в обществе обучающиеся могут выбрать проблему, которая важна для них, и разработать план действий для ее решения. Например, они могут организовать и провести акцию по очистке территории или организовать встречи с представителями власти для обсуждения социальных вопросов. В процессе реализации проекта обучающиеся развивают коммуникативные умения выражения своих мыслей, аргументирование своей позиции и убеждения других людей. В процессе работы над медиа проектами обучающиеся могут создать видеоблог, подкаст, онлайн-журнал или другой медиаконтент на интересующую их тему. В процессе работы над проектом они получают опыт создания контента и его презентации и продвижения, что требует умений и навыков организации эффективной коммуникации с аудиторией.

Работа над проектом играет значительную роль в формировании коммуникативной компетентности обучающихся. При выполнении учебных проектов учащиеся должны активно взаимодействовать друг с другом, обсуждать идеи, делиться информацией, принимать решения в группе и представлять результаты своей работы. В проектной работе обучающиеся получают опыт общения в стандартных и нестандартных ситуациях, опыт эффективного общения, публичных выступлений, аргументирования своей точки зрения, опыт разрешения конфликтных ситуаций и др. Развитие коммуникативной культуры способствует лучшему взаимодействию и сотрудничеству внутри команды проекта. Коммуникативные навыки включают умение эффективно слушать, аргументировать свою точку зрения, проявлять толерантность и уважение к мнению других, устанавливать и

поддерживать конструктивные отношения.

Проектная деятельность предоставляет обучающимся возможность практически применять полученные коммуникативные навыки. Они могут применять свои знания и умения для эффективного и продуктивного общения с участниками команды, получения обратной связи, решения проблем, выступления с презентациями и отчетами.

Проектная работа, в которой обучающиеся работают в группе над решением реальных задач или созданием конкретного продукта, предоставляет отличную платформу для развития их коммуникативных навыков. Проектная деятельность обычно включает в себя коллективное планирование, совместное принятие решений, делегирование задач, сотрудничество и взаимодействие с другими участниками команды. В таком контексте обучающимся требуется умение четко и эффективно выражать свои идеи, слушать и учитывать мнение других, а также устанавливать конструктивный диалог и разрешать возникшие разногласия. При выполнении проектов обучающиеся также сталкиваются с необходимостью представления своей работы и результатов перед широкой аудиторией. Это требует развития навыков пу-

бличного выступления, умения структурировать информацию и выделять ключевые моменты, а также убеждать и вдохновлять других людей. Кроме того, проектная деятельность может потребовать от обучающихся использования различных коммуникационных инструментов и технологий, таких как электронная почта, чаты, форумы, видеоконференции и др. Это дает возможность развивать навыки эффективного коммуницирования в цифровой среде.

В целом, проектная работа предоставляет обучающимся множество ситуаций, в которых они могут практиковать и совершенствовать свои коммуникативные навыки, развивать коммуникативную культуру. Они учатся строить отношения с партнерами в команде, эффективно обмениваться информацией, сотрудничать и решать проблемы совместными усилиями. В проектной работе они могут научиться лучшим способам взаимодействия, улучшать свою способность слушать и понимать других, вырабатывать умение работать в коллективе. В результате развитие коммуникативной культуры обучающихся способствует не только успешной реализации проектов, но и их подготовке к будущей профессиональной и личной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонина Р.Н. Принципы формирования профессиональных метапредметных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки // Перспективы науки. 2023. № 3 (162). С. 169–171.
2. Афонина Р.Н., Лесных Е.А., Сытых О.Л. Педагогическое проектирование в профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы // Вестник педагогических наук. 2022. № 2.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Наука, 2002. С 192.
4. Казантаева В.В. От педагогического воздействия – к взаимодействию // Школа. 2003. № 1. С. 69.
5. Капранова В.А. История педагогики. – М.: Новое знание, 2005. – 160 с.
6. Afonina R.N. The problem statement of projecting of pedagogical system of the science education in the liberal arts university. В кн: Innovations in education. Vienna, 2015. P. 33–44

© Афонина Раиса Николаевна (ARN1960@yandex.ru), Литвина Елена Валерьевна (e-deni@yandex.ru), Шевелев Сергей Юрьевич (sy_shevelev@mail.ru), Кузеванова Ольга Михайловна (omkuzevanova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ И АВТОНОМИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Бочарова Марина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации
mbotcharova@mail.ru

TRANSFORMATION OF LINGUISTIC PERSONALITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE: THE PROBLEM OF IDENTITY AND AUTONOMY OF THE LEARNER

M. Bocharova

Summary: The purpose of the research in this article is to identify the nature and mechanisms of transformation of students' linguistic personality in the digital educational environment, as well as to determine the impact of digital technologies on the formation of students' linguistic identity and autonomy. The article examines the theoretical foundations of the phenomenon of linguistic personality in the digital educational environment, analyzes the key factors of the digital space that influence the formation of linguistic identity, and examines the potential risks and opportunities of the digital environment for the development of linguistic personality. An empirical study was conducted with the participation of 347 students of Russian higher educational institutions using the methods of in-depth interviews, reflexive text analysis, structured observation, and psycholinguistic analysis. The scientific novelty of the work consists in developing the concept of digital linguistic identity as an integrative education, including technological adaptability, contextual flexibility, critical media literacy and conscious autonomy. For the first time, the phenomenon of digital linguistic dualism is described and a typology of adaptive strategies of linguistic personality in the digital educational space is proposed. As a result of the research, it has been established that the digital environment has a complex impact on all levels of linguistic personality, forming a qualitatively new type of subject of educational activity. Adaptive changes in students' speech behavior during the transition to a digital educational environment have been identified, and a tendency towards fragmentation of linguistic consciousness and dependence on algorithmic recommendation systems has been found. Pedagogical approaches have been developed to support the positive transformation of linguistic personality and recommendations for the formation of conscious autonomy of students in the digital educational space.

Keywords: linguistic personality, digital educational space, linguistic identity, student autonomy, digital transformation of education.

Аннотация: Цель исследования данной статьи заключается в выявлении характера и механизмов трансформации языковой личности обучающихся в условиях цифрового образовательного пространства, а также в определении влияния цифровых технологий на формирование языковой идентичности и автономии студентов. В статье рассмотрены теоретические основы феномена языковой личности в цифровой образовательной среде, проанализированы ключевые факторы цифрового пространства, влияющие на формирование языковой идентичности, исследованы потенциальные риски и возможности цифровой среды для развития языковой личности. Эмпирическое исследование проведено с участием 347 студентов российских высших учебных заведений с использованием методов глубинного интервью, анализа рефлексивных текстов, структурированного наблюдения и психолингвистического анализа. Научная новизна работы состоит в разработке концепции цифровой языковой идентичности как интегративного образования, включающего технологическую адаптивность, контекстуальную гибкость, критическую медиаграмотность и осознанную автономию. Впервые описано явление цифрового языкового дуализма и предложена типология адаптивных стратегий языковой личности в цифровом образовательном пространстве. В результате исследования установлено, что цифровая среда оказывает комплексное воздействие на все уровни языковой личности, формируя качественно новый тип субъекта образовательной деятельности. Выявлены адаптивные изменения в речевом поведении студентов при переходе к цифровой образовательной среде, обнаружена тенденция к фрагментации языкового сознания и зависимости от алгоритмических рекомендательных систем. Разработаны педагогические подходы для поддержки позитивной трансформации языковой личности и рекомендации по формированию осознанной автономии обучающихся в цифровом образовательном пространстве.

Ключевые слова: языковая личность, цифровое образовательное пространство, языковая идентичность, автономия обучающегося, цифровая трансформация образования.

Современная образовательная парадигма переживает период кардинальных трансформаций, обусловленных стремительным развитием цифровых технологий и их интеграцией в учебный процесс.

Данные изменения затрагивают не только методические аспекты преподавания, но и фундаментальные механизмы формирования языковой личности обучающегося. В условиях цифровизации образования особую остроту

приобретают вопросы сохранения языковой идентичности и развития автономии студента как субъекта образовательной деятельности. Противоречие между декларируемыми возможностями цифровой среды для индивидуализации обучения и реальными рисками фрагментации языкового сознания требует глубокого научного осмысления. Возрастающая зависимость обучающихся от алгоритмических рекомендаций при формальном расширении выбора образовательного контента актуализирует проблему подлинной автономии в цифровом образовательном пространстве. Недостаточная изученность механизмов трансформации языковой личности в цифровой среде создает серьезные препятствия для разработки эффективных педагогических стратегий сопровождения данного процесса.

Задачи исследования

Исследование направлено на решение комплекса взаимосвязанных задач, включающих концептуальное осмысление феноменов языковой личности и цифрового образовательного пространства в контексте современной лингводидактики. Необходимо выявить ключевые факторы цифровой среды, оказывающие влияние на формирование языковой идентичности студента, и проанализировать характер воздействия цифровых технологий на уровень автономии обучающегося в процессе языкового образования. Исследование предполагает определение потенциальных рисков и возможностей цифровой среды для развития языковой личности, а также разработку педагогических подходов для поддержки позитивной трансформации и сохранения языковой идентичности при развитии автономии обучающегося.

Материалы исследования

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные от 347 студентов российских высших учебных заведений в возрасте от 18 до 25 лет, активно использующих цифровые образовательные технологии в процессе обучения. Материалом для анализа послужили результаты 89 глубинных интервью, 234 рефлексивных эссе и дневника студентов, данные структурированного наблюдения за поведением 156 обучающихся в онлайн-среде, а также результаты психолингвистического анализа речевых образцов в различных образовательных контекстах. Дополнительный материал включал цифровые следы образовательной деятельности студентов и продукты их творческой деятельности в виртуальном пространстве.

Теоретическая база исследования

Теоретическую основу исследования составляют фундаментальные работы по теории языковой личности Г.И. Богина, развитые в исследованиях Д.А. Карпенко, А.Д. Шматко и Е.А. Петровой в контексте

цифровой образовательной среды. Концептуальные положения о цифровом образовательном пространстве базируются на работах А.А. Ворновской, рассматривающей данную среду как подсистему поликультурного образовательного пространства. Теоретические основы исследования автономии обучающегося опираются на труды Е.Д. Платовой, А.С. Кондиной и Е.Т. Минасян, раскрывающие многоаспектность данного феномена в цифровой среде. Психолингвистические аспекты исследования основываются на работах Л.А. Камаловой, А.В. Готовой и других исследователей, изучающих когнитивные трансформации в условиях цифровизации образования.

Методы исследования

Методологическая база исследования включает общенаучные методы анализа, синтеза, систематизации и философско-педагогического анализа для теоретического осмысления проблемы. Специальные методы представлены глубинным интервью для изучения субъективного опыта студентов в цифровой среде, анализом рефлексивных текстов для выявления особенностей самовосприятия языковой личности, структурированным наблюдением за поведением обучающихся в онлайн-обучении и психолингвистическими методами для анализа речевых трансформаций.

Практическая значимость исследования

Результаты исследования обладают высокой практической значимостью для совершенствования методики преподавания в цифровой образовательной среде. Выявленные закономерности трансформации языковой личности могут быть использованы преподавателями для адаптации образовательных стратегий к особенностям взаимодействия современных студентов с цифровыми технологиями. Разработанные рекомендации для студентов по осознанному использованию цифровых ресурсов способствуют формированию критической медиаграмотности и развитию подлинной автономии в образовательном процессе. Предложенная концепция цифровой языковой идентичности создает теоретическую основу для разработки специализированных программ поддержки студентов в условиях цифровой трансформации образования. Практическое применение результатов исследования способствует повышению эффективности образовательного процесса и минимизации рисков негативного воздействия цифровых технологий на формирование языковой личности обучающегося.

Результаты и обсуждения

Теоретическое осмысление понятия "языковая личность" в современной лингводидактике базируется на комплексном понимании субъекта речевой деятельности. Д.А. Карпенко, А.Д. Шматко и Е.А. Петрова в своем

исследовании выделяют ключевые структурные компоненты языковой личности в цифровой среде: языковую способность, языковое сознание, коммуникативную потребность, коммуникативную компетентность и информационно-коммуникативную компетентность как новый фундаментальный элемент современной образовательной парадигмы (Карпенко, Шматко, Петрова, 2022, 227).

Цифровое образовательное пространство представляет собой качественно новую образовательную среду, которая, согласно исследованию А.А. Ворновской, функционирует как подсистема поликультурной образовательной среды. Данная среда включает совокупность условий, влияющих на формирование у субъекта поликультурной многофакторной профессиональной деятельности и развитие навыков межкультурного общения в цифровом формате при сохранении собственной идентичности (Ворновская, 2022, 6). Особое значение приобретает персонализация образовательного процесса на основе цифровых технологий. В исследовании Е.Д. Платовой подчеркивается важность адаптации темпа и содержания обучения к индивидуальным особенностям учащихся, что способствует формированию уникальной образовательной траектории каждого обучающегося. Визуализация информации и организация сетевого межкультурного взаимодействия создают качественно новые возможности для развития межкультурной коммуникативной компетенции (Платова, 2022, 42).

Существенную роль в трансформации языковой личности играют мультимедийные интерактивные материалы, ориентированные на максимальное вовлечение учащихся. Исследование А.В. Готовой демонстрирует, что такие материалы способствуют привлечению и удержанию внимания студентов с различными типами восприятия информации, что особенно важно для современного "цифрового поколения" с характерным "клиповым" типом мышления (Готова, 2021, 14).

Практическое воплощение данных принципов демонстрируется в исследовании А.С. Кондиной и Е.Т. Минасян, где студенты выступают в роли нарратора, оказываясь одновременно внутри и вне события. Такой подход способствует формированию метакомпетенций, проявляющихся в способности обучающегося самостоятельно ставить цели обучения, планировать свои действия, выбирать стратегии для выполнения задач и учиться на приобретенном опыте (Кондина, Минасян, 2024, 49).

Цифровая среда оказывает комплексное воздействие на когнитивные процессы формирования языковой личности. Исследование Л.А. Камаловой с соавторами показывает, что интерактивные технологии, онлайн-симуляторы и мультимедийные ресурсы обеспечивают комплексную языковую подготовку с немедленной обратной связью, что способствует более эффектив-

ному усвоению материала и развитию самокоррекции (Kamalova, Umbetova, Putulyan, 2021, 9).

Цифровая образовательная среда существенно влияет на мотивационную сферу языковой личности. Исследование А.В. Рубцовой с соавторами демонстрирует значительное повышение мотивации к изучению не только языка, но и межкультурного компонента через использование многоуровневой модели смешанного обучения. Создание аутентичных ситуаций общения в цифровой среде способствует формированию внутренней мотивации и развитию готовности к межкультурной коммуникации. Особую роль в мотивационной трансформации играет возможность создания индивидуального образовательного маршрута. Исследователи подчеркивают, что студенты получают возможность управлять собственной образовательной деятельностью в гибкой, интерактивной среде, что повышает их вовлеченность и ответственность за результаты обучения (Rubtsova, Krylova, Smalskaya, Odinkaya, 2020, 816).

Аффективная сфера языковой личности претерпевает значительные изменения в цифровой образовательной среде. Н.Л. Московская и Е.А. Перова в своем исследовании подчеркивают важность эмоциональной открытости и способности к свободному самовыражению в цифровом пространстве. Аутентичная педагогика в цифровой среде способствует формированию подлинной эмоциональной связи с изучаемым языком и культурой (Московская, Перова, 2022, 5).

Поведенческий аспект трансформации языковой личности проявляется в изменении коммуникативных практик и стратегий взаимодействия. Цифровая среда предоставляет новые возможности для реализации коммуникативной деятельности через различные каналы и форматы взаимодействия. Исследование К.А. Кузьминой с соавторами демонстрирует, что технология смешанного обучения способствует развитию интерактивности, индивидуализации и визуализации коммуникативного процесса (Кузьмина, Баженова, Ткачёва, 2023, 252)). Поведенческие изменения включают развитие новых форм академического взаимодействия, где традиционные границы между преподавателем и студентом становятся более проницаемыми. Обучающиеся приобретают навыки самопрезентации в цифровом пространстве, формируют собственный медийный образ и развивают способность к эффективному взаимодействию в виртуальной среде.

Несмотря на значительные возможности, цифровая трансформация языковой личности сопряжена с определенными рисками. Фрагментация идентичности представляет собой серьезную угрозу, связанную с множественностью цифровых контекстов и ролей. Н.Л. Московская и Е.А. Перова предупреждают о риске превращения уникальности в трендовую рекламу, где под-

линия самость может быть подменена поверхностным имиджем (Московская, Перова, 2022, 5).

Цифровая образовательная среда открывает беспрецедентные возможности для развития языковой личности. Расширение доступа к аутентичным материалам и ресурсам позволяет создать богатую языковую среду, приближенную к реальным условиям коммуникации. Исследование О.Н. Нарыковой подчеркивает неограниченные возможности для преподавателя и обучающихся в подготовке к межкультурному диалогу на мировом профессиональном уровне (Нарыкова, 2022, 5). Повышение ответственности обучающихся за результаты собственного обучения становится естественным следствием увеличения автономии. Цифровые технологии способствуют развитию саморефлексии, критического мышления и навыков самостоятельной работы с информацией, что формирует основы концепции непрерывного образования.

Анализ существующих исследований показывает, что цифровые технологии существенно влияют на развитие автономии обучающихся, формируя основы непрерывного образования. Однако остаётся не до конца изученным вопрос о том, как именно цифровая среда трансформирует языковую личность студента. Данное исследование направлено на выявление характера и степени этой трансформации, а также на определение ключевых факторов, влияющих на формирование языковой идентичности и автономии.

Исследование проводилось с использованием смешанной методологии, включающей качественные и количественные подходы. Выборка составила 347 студентов высших учебных заведений Российской Федерации в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся на различных специальностях с активным использованием цифровых образовательных технологий. Основными методами исследования выступили: глубинное интервью с 89 студентами для изучения их субъективного опыта в цифровой образовательной среде; анализ 234 рефлексивных эссе и дневников студентов; структурированное наблюдение за поведением 156 обучающихся в процессе онлайн-обучения в течение академического семестра; психолингвистический анализ речевых образцов студентов в цифровой и традиционной образовательной среде. Качественный анализ данных осуществлялся методом тематического кодирования с использованием программного обеспечения ATLAS.ti, что позволило выявить глубинные механизмы трансформации языковой личности.

Анализ полученных данных свидетельствует о значительных изменениях в структуре языковой личности современных студентов. Установлено, что 78,4% респондентов демонстрируют адаптивные изменения в речевом поведении при переходе от традиционной к

цифровой образовательной среде. При этом 63,2% студентов отмечают усиление фрагментарности мышления и склонность к краткосрочному концентрационному режиму внимания. Особо значимым представляется выявленное явление "цифрового языкового дуализма": 71,8% обучающихся демонстрируют различные языковые стратегии в зависимости от цифрового контекста. В синхронном онлайн-обучении наблюдается тенденция к упрощению синтаксических конструкций на 34,7% по сравнению с традиционным аудиторным форматом, тогда как в асинхронном формате, напротив, отмечается усиление речевых структур на 21,3%.

Глубинные интервью раскрыли проблему размытости языковой идентичности: 56,8% студентов испытывают затруднения в определении собственного языкового стиля в цифровой среде. Характерно, что 82,1% респондентов отмечают влияние алгоритмов рекомендательных систем на формирование их языковых предпочтений и читательских привычек. Анализ рефлексивных дневников выявил парадоксальное явление: при декларируемом повышении автономии в выборе образовательного контента (94,4% респондентов) фактически наблюдается снижение критического мышления на 28,9% и увеличение зависимости от внешних цифровых инструментов поддержки принятия решений.

Полученные данные указывают на формирование принципиально нового типа языковой личности, которую мы предлагаем концептуализировать как "цифровую языковую идентичность". Данный феномен характеризуется многоуровневой адаптивностью, контекстуальной вариативностью и зависимостью от технологических медиаторов. Выявленная фрагментарность языкового сознания студентов коррелирует с особенностями восприятия информации в цифровой среде, где доминирует принцип "сканирования" текста над глубоким чтением. Это создает риски для формирования целостной языковой картины мира и может негативно сказываться на развитии аналитических способностей обучающихся.

На основе проведенного исследования предлагается концепция "цифровой языковой идентичности" как интегративного образования, включающего четыре основных компонента: технологическую адаптивность, контекстуальную гибкость, критическую медиаграмотность и осознанную автономию. Формирование данной идентичности происходит через процессы цифровой социализации, технологического опосредования речевой деятельности и рефлексивного самоопределения в виртуальном образовательном пространстве. Ключевым механизмом выступает способность обучающегося к метакогнитивной регуляции собственной языковой деятельности в условиях множественности цифровых контекстов.

Для осознанного и эффективного использования

цифровых образовательных ресурсов студентам рекомендуется развивать навыки критического анализа цифрового контента, практиковать переключение между различными режимами восприятия информации (поверхностное сканирование и глубокое чтение), формировать персональные стратегии управления цифровым образовательным пространством. Особое значение приобретает развитие рефлексивных компетенций, позволяющих студентам осознавать влияние цифровых технологий на собственную языковую деятельность и принимать обоснованные решения относительно использования различных цифровых инструментов обучения.

Предлагается реализация комплексного подхода к поддержке студентов, включающего разработку специализированных программ медиаобразования, создание рефлексивных образовательных сред, способствующих осознанию студентами собственных языковых трансформаций, и внедрение технологий персонализированной поддержки формирования цифровой языковой идентичности. Необходимо создание институциональных механизмов мониторинга и коррекции негативных эффектов цифровизации образовательного процесса, а также разработка методических рекомендаций для преподавателей по работе с трансформирующейся языковой личностью студента.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить фундаментальные трансформации языковой личности обучающихся в условиях цифрового образовательного пространства, которые характеризуются сложным взаимодействием адаптивных возможностей и вызовов для сохранения языковой идентичности. Цифровая среда оказывает комплексное воздействие на все уровни языковой личности, формируя качественно новый тип субъекта образовательной деятельности с характерными особенностями восприятия, обработки и продуцирования информации. Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Центральным результатом исследования стало обоснование концепции цифровой языковой идентичности как интегративного образования, включающего технологическую адаптивность, контекстуальную гибкость, критическую медиаграмотность и осознанную автономию. Данная концепция раскрывает механизмы адаптации языковой личности к условиям технологически опосредованного образовательного процесса и предоставляет теоретическую основу для понимания современных трансформаций в сфере языкового образования. Выявленное явление цифрового языкового дуализма демонстрирует способность современных студентов к контекстуальной адаптации языковых стра-

тегий в зависимости от особенностей цифровой среды взаимодействия. Однако обнаруженная тенденция к фрагментации языкового сознания и зависимости от алгоритмических рекомендательных систем свидетельствует о необходимости целенаправленной педагогической поддержки процессов формирования цифровой языковой идентичности.

Научная новизна исследования заключается в разработке концептуального аппарата для описания феномена цифровой языковой идентичности, выявлении специфических механизмов трансформации языковой личности в цифровой образовательной среде, а также в обосновании подходов к формированию осознанной автономии обучающегося в условиях технологического опосредования образовательного процесса. Впервые описано явление "цифрового языкового дуализма" и предложена типология адаптивных стратегий языковой личности в цифровом образовательном пространстве.

Предложенные подходы к поддержке студентов в процессе формирования цифровой языковой идентичности создают основу для разработки специализированных образовательных программ и методических материалов. Институциональные механизмы мониторинга и коррекции негативных эффектов цифровизации могут быть внедрены в практику работы образовательных организаций для обеспечения качественного сопровождения трансформационных процессов.

Перспективы дальнейших исследований открывают широкие возможности для углубления понимания долгосрочных эффектов цифровой трансформации языковой личности. Актуальным направлением представляется изучение специфики данных процессов в различных культурных и образовательных контекстах, включая межкультурный анализ адаптивных стратегий и национально-специфических особенностей формирования цифровой языковой идентичности. Значительный научный интерес представляет исследование нейрокогнитивных механизмов обработки информации в цифровой среде и их влияния на развитие языковых способностей обучающихся. Особое внимание заслуживает разработка и апробация инновационных педагогических технологий, направленных на оптимизацию формирования цифровой языковой идентичности, включая создание адаптивных образовательных сред и персонализированных траекторий развития. Перспективным направлением является также исследование возможностей искусственного интеллекта для индивидуализированной поддержки развития языковой личности в цифровой образовательной среде, включая разработку интеллектуальных систем диагностики и коррекции языковых компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ворновская А.А. К вопросу о поликультурной цифровой образовательной среде в профессиональной подготовке лингвистов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5.
2. Глотова А.В. Иноязычное образование студентов бакалавриата в контексте цифровизации системы высшей школы // Традиции и перспективы науки XXI века: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Тамбов, 2021.
3. Карпенко Д.А., Шматко А.Д., Петрова Е.А. Языковая картина личности студента в парадигме цифровизации образовательного пространства // Критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 2А.
4. Кондина А.С., Минасян Е.Т. Нарративно-цифровой подход в языковом образовании при формировании профессиональной самоидентификации студентов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 6 (141).
5. Кузьмина К.А., Баженова Е.И., Ткачёва И.А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза // Человеческий капитал. 2023. № 4 (172).
6. Московская Н.Л., Перова Е.А. Формирование цифровой идентичности обучающегося в контексте аутентичной педагогики иноязычного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 6 (93).
7. Нарыкова О.Н. Основные особенности языкового образования студентов с учётом формирования их культурной идентичности в эпоху цифровизации системы профессионального образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115).
8. Платова Е.Д. Цифровизация лингвистического образования: проблемы и перспективы // Вестник ОГУ. 2022. № 2 (234).
9. Kamalova L.A., Umbetova M.Zh., Putulyan N.S. Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university // Contemporary Educational Technology. 2021. Vol. 13. № 1.
10. Rubtsova A.V., Krylova E.A., Smolskaia N.B., Odinskaya M.A. Polycultural linguistic personality formation in a digital educational environment of a university // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020.

© Бочарова Марина Николаевна (mbocharova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ПРОЕКТ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЛЁТЧИКОВ

Верегитина Ирина Викторовна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Краснодарское высшее военное авиационное училище
лётчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова
veregitina@bk.ru

EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC PROJECT AND ITS POSSIBILITIES AT THE FINAL STAGE OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MILITARY SPECIALIST PILOTS

I. Veregitina

Summary: The article describes the possibilities of a training and research project as a form of optimizing the final stage of language training for foreign military pilots. The foreign language project is viewed as a type of research activity that creates additional incentives for effective learning of the Russian language, improving universal competencies, developing personal and intellectual professionally important qualities of aviation university graduates, and their successful implementation in flight activities. The experience gained at the Department of Russian Language at the Krasnodar Higher Air Force Academy allows us to conclude that educational and scientific cooperation in the form of a foreign language project is promising, not only in terms of optimizing the educational process, but also in terms of the department's educational and methodological work at the final stage of language training for foreign military specialist pilots.

Keywords: military aviation university, foreign military specialists' pilots, educational and scientific project, foreign (Russian) language, final stage of language training, final exam, optimization of the learning process, professionally oriented training, universal competencies.

Аннотация: В статье рассказывается о возможностях учебно-научного проекта (УНП) как формы оптимизации завершающего этапа языковой подготовки иностранных военных специалистов-лётчиков. УНП по иностранному языку рассматривается как вид исследовательской деятельности, создающей дополнительные стимулы для эффективного освоения русского языка, совершенствования универсальных компетенций, развития личностных и интеллектуальных профессионально важных качеств выпускников авиационного вуза и их успешной реализации в лётной деятельности. Опыт работы с УНП, полученный на кафедре русского языка Краснодарского ВВАУЛ, говорит о перспективности учебно-научного взаимодействия в форме проекта по иностранному языку не только в плане оптимизации учебного процесса, но и в русле учебно-методической работы кафедры на завершающем этапе языковой подготовки иностранных военных специалистов-лётчиков.

Ключевые слова: военный авиационный вуз, иностранные военные специалисты-лётчики, учебно-научный проект (УНП), иностранный (русский) язык, заключительный этап языковой подготовки, итоговый экзамен, оптимизация процесса обучения, профессионально ориентированное обучение, универсальные компетенции.

Под влиянием политических, экономических и технологических изменений, происходящих в обществе, в условиях напряжённой геополитической ситуации современная образовательная политика российской высшей школы, обеспечивающая «формирование и развитие компетентной и высококультурной личности профессионала, отвечающей потребностям современного общества и международного рынка труда» [10, с. 21], диктует необходимость пересмотра требований к профессиональному образованию, в том числе и иностранных выпускников военных вузов, которые, с одной стороны, должны стать носителями профессиональных знаний, с другой – воплощать универсальные компетенции, соответствующие запросам времени и позволяющие им максимально полноценно реализоваться как в будущей профессии, так и в обычной жизни [14]. При этом главной целью языковой подготовки иностранцев остаётся формирование коммуникативной

компетенции, позволяющей им успешно использовать русский язык в области учебно-научного, профессионального и межличностного общения [11]. В соответствии с ФГОС ВО 3++ дисциплина «Иностранный язык» преподаётся иностранным военным специалистам-лётчикам в режиме сопровождающего обучения по отношению к общеобразовательным и профессионально ориентированным предметам [7, с. 27], поэтому важными показателями освоения инофонами иностранного языка являются успешное взаимодействие в сферах учебно-научного общения, владение профессиональной терминологией, знание словарно-справочной литературы по специальности, умение выступать с подготовленными сообщениями на профессиональные темы, а также участвовать в их обсуждении, способность реализовывать приёмы самостоятельной работы по изучению иностранного языка с использованием методических, регламентирующих документов и справочных материа-

лов при решении профессиональных задач [13]. Поиск новых методических приёмов для достижения перечисленных результатов входит в число актуальных задач, решаемых кафедрой русского языка Краснодарского ВВАУЛ, и ведётся с учётом достижений современной методики профессионально ориентированной языковой подготовки иностранных курсантов-лётчиков, ключевыми аспектами которой является развитие личностных и интеллектуальных профессионально важных качеств (ПВК) и способностей выпускника авиационного вуза как «интегрированной системы свойств, качеств, мотиваций, смыслов, саморегуляций» [4, с. 26]. В свете указанных тенденций на завершающем этапе обучения иностранному языку особое внимание уделяется формированию и совершенствованию навыков ведения научно-исследовательской деятельности и повышению уровня исследовательской культуры вторичной культурно языковой личности обучающихся. Следует отметить, что во многих вузах России введена дисциплина «Научно-исследовательская работа», в рамках которой развиваются «такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения» [1, с. 42]. С целью поиска и внедрения эффективных приёмов оптимизации процесса обучения ИВС русскому языку с учётом общей концепции сопровождающего обучения языку приобретаемой военной специальности на кафедре русского языка была пересмотрена концепция структурно-тематической организации завершающего этапа обучения, в результате чего в 8 семестр включена тема «Терминология и композиция текста учебно-научного исследования», предполагающая знакомство курсантов с понятием о научном исследовании, его этапами, методикой проведения, структурными элементами (введение, основная часть, выводы, заключение, библиографический список) и правилами их оформления. По мере прохождения указанной темы обучающиеся приобретают навыки разграничивать понятия объекта и предмета исследования, формулировать цели и задачи работы, её гипотезу, а также развивают необходимые навыки для создания собственного учебно-научного проекта, о результатах которого они сообщают в форме доклада на завершающем экзамене по дисциплине «Иностранный язык» по завершении 8 семестра обучения.

Таким образом, инофоны получают дополнительные стимулы не только для совершенствования своей профессиональной коммуникативной компетенции, но и для повышения мотивации к ведению научной деятельности на иностранном языке, а также её продолжению по окончании вуза. Целью предлагаемой статьи является рассмотрение возможностей УНП по иностранному языку в аспекте совершенствования языковой подготовки иностранных курсантов-лётчиков на завершающем этапе, а также развития универсальных компетенций, личностных и интеллектуальных ПВК, способствующих

успешной реализации выпускников авиационного вуза в лётной деятельности.

В современной методике РКИ широко применяется понятие проектной деятельности. Проекты используются на всех этапах языковой подготовки: от подготовительного до итогового (завершающего языковое обучение в вузе). Цели, задачи, этапы, сроки, форма выполнения и результаты проектов определяются преподавателями-наставниками в зависимости от уровня подготовленности обучающихся, их способностей, интересов и запросов будущей профессии. Некоторые методисты относят к видам проектной деятельности составление и защиту доклада по теме конкретного исторического события, а также написание эссе о героической личности и её характере [2]. В краснодарском ВВАУЛ на завершающем этапе обучения иностранному языку ИВС получают проектное задание, связанное с исследованием терминологии специальных авиационных дисциплин, среди которых «Аэродинамика и динамика полёта», «Конструкция и лётная эксплуатация силовых установок», «Радиоэлектронное оборудование воздушных судов», «Авиационное оборудование воздушных судов», «Авиационное вооружение и его боевое применение», «Основы тактики истребительной авиации», «Воздушная навигация», «Управление воздушным движением», «Обеспечение полётов воздушных судов», «Управление лётной работой» и др. Процесс работы над проектным заданием проходит в форме самостоятельной работы группы курсантов (от 6 до 10 человек) под руководством преподавателя-наставника в течение 12 занятий (6 рабочих недель), для отбора фактического материала обучающиеся используют учебные пособия, разработанные в училище. Проект характеризуется учебно-познавательной и исследовательской направленностью и предполагает выполнение последовательных действий с целью достижения планируемых результатов в ходе решения актуальных задач научно-исследовательской работы курсантов с учётом потребностей обучения в военном вузе. УНП включает этапы, или смысловые части, контроль которых осуществляется руководителем (наставником), организующим исследовательское сотрудничество и управляющим этим процессом с учётом задач и этапов обучения. В зависимости от этапа работы наставник контролирует выполнение обучающимися поставленных задач, степень их завершённости, изучает и сравнивает полученные результаты, оценивает уровень языковой подготовки и способностей к самостоятельной работе, анализирует достоинства приёмов ведения исследовательской деятельности, при выявлении недостатков предлагает варианты их устранения. Промежуточные результаты проектной работы сообщаются на занятиях и обсуждаются обучающимися в установленные заранее сроки. Планируемыми результатами УНП по терминологии авиационных дисциплин являются следующие достижения: словарь специальных понятий по выбран-

ной дисциплине, классификация терминологии по тематическим группам, грамматическая характеристика терминов, описание моделей терминологического образования многословных специальных наименований, составление мини-словаря терминов и понятий исследуемой дисциплины, что способствует совершенствованию профессиональной лексической компетенции как одной из важнейших составляющих общей коммуникативной подготовки иностранных военных специалистов-лётчиков [3]. Проведённое исследование не повторяется, но может быть расширено и продолжено. Проект завершается составлением доклада об итогах проведённого учебно-научного проектного задания. Таким образом, можно определить УНП как совместно организованную поэтапную системную исследовательскую деятельность с целью достижения планируемых результатов по коллективно-индивидуальной теме, связанной с будущей профессиональной деятельностью выпускников военного авиационного вуза.

Наставникам важно понимать, что работа над проектом по иностранному языку, осуществляемая в русле проектной деятельности, обеспечивает лучшие условия для формирования и развития универсальных учебных действий, определённых ФГОС, а значит должна быть грамотно организована и стать эффективным средством оптимизации исследовательской деятельности в целях совершенствования компетенций необходимых для творческой активности, профессионального самообразования и саморазвития специалистов в области военной авиации. Следует также отметить универсальный характер проектной компетентности, не имеющей отношения к специфике профессии, но являющейся необходимой для профессиональной деятельности и личностного развития [9]. Обзор литературы демонстрирует некоторую разновекторность учебно-научного сотрудничества: с одной стороны, методисты отмечают, что при личностно ориентированном подходе к обучению курсанты становятся активными субъектами познавательной и практической деятельности [14], то есть создаются условия для развития таких универсальных личностных компетенций будущих выпускников, как лидерство, способность принимать решения и нести за них ответственность, умение организовывать работу команды и управлять ею [ФГОС], с другой – учебно-научное взаимодействие «сопровождается яркими эмоциональными переживаниями, ведёт к усложнению эмоциональных оценок за счёт появления интеллектуальных эмоций (заинтересованность, сосредоточенность, раздумье) и в результате способствует формированию эмпатического отношения друг к другу» [12, с. 6]. Способность обучающихся к эмпатии не входит в перечень универсальных компетенций ФГОС, хотя этот аспект учебно-научного взаимодействия крайне важен в эпоху роботизации и развития искусственного интеллекта, когда человек и общество, пренебрегая фундаментальными этическими

принципами, рискуют лишиться возможности нормального человеческого существования [6]. Продолжая разговор об универсальных компетенциях, стоит отметить, что работа над УНП способствует формированию и активизации навыков организации и ведения исследовательской работы (УК-2): чёткого определения времени, задач, затрачиваемых ресурсов, показателей результативности, форм и методов контроля; системного и критического мышления (УК-1), умения принимать самостоятельные решения и работать в команде, проявляя лидерские качества (УК-3), чувства ответственности за конечный результат проекта: навыков самоорганизации путём определения приоритетов деятельности и способов её совершенствования на основе постоянного саморазвития (УК-6), стремления к межкультурному взаимодействию (УК-5), коммуникативных навыков на иностранном (русском) языке (УК-4), то есть является инструментом совершенствования личностных и профессиональных компетенций, предъявляемым к будущим специалистам-лётчикам для эффективного решения задач военной службы.

Проект по исследованию терминологии специальных авиационных дисциплин включает в себя классические элементы научной работы: анализ проблемы, постановку целей, разработку решений и оценку результатов и, как уже было отмечено выше, завершается практическим результатом, формируя проектную компетентность будущих иностранных специалистов-лётчиков, что, в свою очередь, становится необходимым фактором развития научно-исследовательской работы вуза [5]. Терминологический аспект проектной деятельности на завершающем этапе обучения ИВС выбран не случайно. Освоение профессии военного лётчика требует изучения большого количества терминологических единиц авиационных дисциплин, что представляется весьма сложной задачей для инофонов. Важно также иметь в виду, что изучение терминологии специальной области знаний систематизирует в сознании обучающегося и саму эту область, а значит, позволяет взглянуть на неё с точки зрения специалиста, имеющего представление о закономерностях и перспективах её развития. Знакомясь с терминологической лексикой, обучающиеся получают представление о термине как базовой единице научного текста, для которой характерны системность, наличие толкования, тенденция к однозначности в пределах конкретной науки, отсутствие экспрессии, принадлежность к научному стилю, узнают о его основных функциях (фиксация новых знаний, наименование специальных понятий, обеспечение взаимопонимания в процессе профессионального общения). Курсанты учатся находить терминологическую лексику в профессионально ориентированных текстах, работать с информацией дефиниций, видеть структурные элементы научного толкования (название, квалифицирующая и определяющая части) и составлять его самостоятельно. На базе отобранного фактического

материала инофоны создают словарь специальных терминов и понятий по выбранной дисциплине, что позволяет им почувствовать себя в роли автора собственного научного продукта. Работа с учебно-научным проектом по терминологии авиационных дисциплин расширяет кругозор обучающихся, тренирует их коммуникативные навыки, развивает интеллект, расширяет активно используемый тезаурус, формирует навыки работы с российскими терминологическими словарями и справочниками по авиации.

После завершения УНП его результаты представляются экзаменационной комиссии в день итогового экзамена по дисциплине «Иностранный язык» в виде доклада, который проходит в устной форме с опорой на письменный текст или презентацию. Итоговый экзамен предполагает комплексную проверку языковых знаний, речевых умений и коммуникативных навыков обучающихся, при этом как формально, так и содержательно экзамен строится на методических основах, определяемых соответствующим приказом Минобрнауки России, требованиями второго продвинутого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным (B2 – бакалавр-нефилолог), требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности обучающихся, а также рабочей программой и тематическим планом дисциплины «Иностранный язык», разработанными с учётом фундаментальных педагогических установок на коммуникативную направленность обучения русскому языку как иностранному, профессиональную ориентированность и компетентный подход в обучении иностранных военных специалистов [7].

Введение в структуру экзамена выступления с докладом о результатах УНП позволило расширить список проверяемых в ходе итоговой аттестации по иностранному языку умений. В него вошли умения вести научно-исследовательскую работу, представлять её результаты в виде научного доклада, выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы по теме исследования, обосновывать своё мнение при ведении научной дискуссии на иностранном языке. Практика показала, что работа над учебно-научным проектом на завершающем этапе языковой подготовки инофонов позволяет реализовать

фундаментальные педагогические установки учебной дисциплины «Иностранный язык», связанные с её профессиональной ориентированностью, компетентностным подходом, коммуникативным и текстоцентрическим принципом учебной работы с языковым материалом [11]. При подготовке НУП было отмечено значительное повышение мотивации и интереса к изучению научной авиационной литературы на русском языке, а также уровня эффективности усвоения инофонами учебного материала, в том числе специальной терминологической лексики, что даёт основания квалифицировать УНП как оптимальный приём активизации учебного процесса на завершающем этапе языковой подготовки иностранных военных специалистов-лётчиков.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что введение УНП по терминологии авиационных дисциплин в структуру завершающего этапа обучения иностранных военных специалистов-лётчиков позволило оптимизировать процесс обучения иностранному языку, что нашло отражение в желании курсантов продолжать изучение специальной авиационной терминологии, активизации их познавательной деятельности, эмоционального интеллекта, расширении кругозора, а также в увеличении интереса к специальной авиационной литературе на русском языке и повышении мотивации к ведению научно-исследовательской работы. Возможности УНП связаны с внедрением полученных результатов в практику преподавания РКИ в военном авиационном вузе на основных курсах и имеют широкий спектр реализации, включающий такие аспекты научно-методической работы кафедры, как теоретическое обоснование принципов структурно-тематической организации завершающего этапа языковой подготовки иностранных специалистов-лётчиков, научно-методическая разработка инновационных учебных и учебно-методических материалов, позволяющих оптимизировать образовательный процесс, создание новых учебных ресурсов (пособий, практикумов) для завершающего курса языкового обучения; описание инновационных обучающих элементов в организации учебно-исследовательской работы курсантов, использование полученных результатов для оценки коммуникативной компетентности инофонов в рамках итоговой аттестации по дисциплине «Иностранный язык».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраухова В.В., Зимовец А.С., Гетаова Н.Р., Хвостов А.Г. Организация научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе вуза // Научно-практический журнал «Гуманитарные науки» № 2 (66) / 2024. С. 42–48.
2. Анохина Э.Н., Павлова Т.С. Проектная деятельность как средство приобщения иностранных военнослужащих к духовным ценностям России на занятиях РКИ // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КВВАУЛ, 2023. – 166 с. С. 4–9.
3. Верегитина И.В. Изучение специальной лексики авиационно-технического профиля на подготовительном курсе в военном авиационном вузе // Сове-

- менная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», № 10, 2021, С. 60–63. doi 10.37882/2223–2982.2021.10.13
4. Ветвицкая С.М., Мальчинский Ф.В. Морально-нравственные ценности будущего военного летчика как надежность прогноза профессионального психологического отбора // Надежность. 2023. №1. С. 24–29. <https://doi.org/10.21683/1729-2646-2023-23-1-24-29>
 5. Гавриков А.А., Мануйлова М.Н. Развитие проектной компетентности курсантов военно-инженерного вуза в научно-исследовательской работе // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-proektnoy-kompetentnosti-kursantov-voenno-inzhenernogo-vuza-v-nauchno-issledovatel'skoy-rabote> (дата обращения: 02.08.2025).
 6. Казарян В.П., Шутова К.Ю. Этические риски в практике искусственного интеллекта // Идеи и идеалы. – 2023. – Т. 15, № 2, ч. 2. – С. 346–364. – DOI: 10.17212/2075–0862–2023-15.2.2-346–364.
 7. Кондрашова О.В., Шельдешова И.В. Принципы построения тематического плана дисциплины «Иностранный язык» (русский) по стандарту 3++ для курсантов-лётчиков Краснодарского ВВАУЛ // Русский язык в военном вузе, № 3, 2021. С. 27–31.
 8. Мальчинский Ф.В., Крачко Э.А., Ремизов Ю.И. Состояние и проблемы профессионального психологического отбора и сопровождения обучения в лётном училище // https://medicom-mtd.com/htm/Pub/pub_bfb_86.pdf
 9. Пикалова А.А., Шершнева В.А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №6 // <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf>
 10. Пугачёв И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И. А. Пугачёв. – Москва: РУДН, 2016. – 483 с.
 11. Рабочая программа учебной дисциплины Д.3.0 Иностранный язык по специальности 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов. КВВАУЛ, 2025.
 12. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приёмов формирования универсальных учебных действий // Интернет-журнал «Науковедение». Выпуск 6 / 2013.
 13. ФГОС 25.05.04 Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета).
 14. Харченко Г.И., Гулакова М.В. Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3746–3750.

© Верегитина Ирина Викторовна (veregitina@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОСВОЕНИЮ КИТАЙСКОГО ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА РОССИЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ

Го Чжихуэй

аспирант, Московский педагогический
государственный университет
jane214g@qq.com

PEDAGOGICAL APPROACHES TO MASTERING CHINESE VOCAL ART BY RUSSIAN MUSIC STUDENTS

Guo Zhihui

Summary: The subject of the study is pedagogical approaches to mastering Chinese vocal art by Russian students of music specialties in the context of intercultural educational interaction. The purpose of the work is to scientifically substantiate and experimentally verify the effectiveness of a comprehensive pedagogical approach to mastering specific techniques of Chinese vocals, considering the cultural and philosophical foundations of this tradition and the characteristics of Russian music education. The research methodology is based on a pedagogical experiment with the participation of 84 students of vocal faculties of Russian music universities, divided into experimental and control groups of 42 people. The study was carried out using questionnaires, practical testing, expert assessment, and mathematical and statistical data processing using the student criterion and the Pearson correlation coefficient. The results of the study demonstrate a statistically significant increase in theoretical knowledge of Chinese vocal art, mastery of the dan tian breathing technique and development of tonal intonation skills. The scientific novelty lies in the development and experimental substantiation of a comprehensive methodology for the step-by-step mastering of Chinese vocal art, which for the first time determines specific criteria and stages of mastering authentic techniques in the Russian educational environment. Prospects for the development of the study are associated with the expansion of the methodological base for mastering other Eastern vocal traditions and the development of digital educational resources for the distance learning of specific Chinese vocal techniques.

Keywords: Chinese vocal art, intercultural music education, dan tian breathing technique, tonal intonation, pedagogical experiment.

Аннотация: Предметом исследования являются педагогические подходы к освоению китайского вокального искусства российскими студентами музыкальных специальностей в контексте межкультурного образовательного взаимодействия. Цель работы состоит в научном обосновании и экспериментальной проверке эффективности комплексного педагогического подхода к освоению специфических техник китайского вокала с учетом культурно-философских основ данной традиции и особенностей российского музыкального образования. Методология исследования базируется на педагогическом эксперименте с участием 84 студентов вокальных факультетов российских музыкальных вузов, разделенных на экспериментальную и контрольную группы по 42 человека. Исследование осуществлялось с применением анкетирования, практического тестирования, экспертной оценки и математико-статистической обработки данных с использованием критерия Стьюдента и коэффициента корреляции Пирсона. Результаты исследования демонстрируют статистически значимое повышение теоретических знаний о китайском вокальном искусстве, освоение дыхательной техники "дань тянь" и развитие навыков тонального интонирования. Научная новизна заключается в разработке и экспериментальном обосновании комплексной методики поэтапного освоения китайского вокального искусства, впервые определяющей специфические критерии и этапы освоения аутентичных техник в условиях российской образовательной среды. Перспективы развития исследования связаны с расширением методической базы для освоения других восточных вокальных традиций и разработкой цифровых образовательных ресурсов для дистанционного изучения специфических техник китайского вокала.

Ключевые слова: китайское вокальное искусство, межкультурное музыкальное образование, дыхательная техника "дань тянь", тональное интонирование, педагогический эксперимент.

Педагогические подходы к освоению китайского вокального искусства российскими студентами-музыкантами представляют собой междисциплинарную область исследований, требующую глубокого понимания культурно-исторических основ китайской музыкальной традиции и специфики ее трансляции в иноязычную образовательную среду.

Современное понимание китайской вокальной традиции базируется на многовековой истории развития национальной музыкальной культуры. Важнейший вклад в изучение этой проблематики внесла исследова-

тель аспирант Сун Сяосяо, которая провела детальный анализ исторических этапов формирования китайского вокального искусства. Согласно ее исследованиям, вокальное народное творчество является наиболее ранней формой китайской музыкальной культуры, развивавшейся в рамках «шести основных искусств» в школах эпохи династии Чжоу. Особую значимость имеет выделенная автором периодизация развития китайской системы вокального образования на традиционный этап, подчиненный идеям сохранения национальной культуры, и международный реформаторский этап, начавшийся после XVII века и ориентированный на соответствие

европейским стандартам [4].

Вопросы теоретического обоснования специфических особенностей китайской вокальной традиции нашли свое отражение в исследованиях, посвященных созданию поликультурной образовательной среды для студентов-музыкантов из России. Л.Н. Пичугина совместно с коллегами осуществила многоаспектное исследование, целью которого стало формирование у российских обучающихся понимания китайской вокальной культуры посредством создания диагностических методик и конструирования специальной культурно-познавательной образовательной среды. Данное исследование позволило установить неразрывную взаимосвязь между песенным, танцевальным и инструментальным компонентами как фундаментальную особенность китайского вокального творчества, при этом основное содержательное и художественное воплощение реализуется именно через песенную мелодию [3].

Теоретическая разработка педагогических стратегий в области изучения китайского вокального творчества была представлена в работах Ляо Ю. Исследователем была создана концепция, включающая одиннадцать основных дидактических принципов: историзм, культуросообразность, гуманизм, диалогичность, эмоциональное насыщение, поликультурность, интеграцию, обратную связь, творческую активность и креативность. Эти принципы взаимодействуют с культурологическим, личностно-ориентированным, деятельностным и системным методологическими подходами. Выдвинутая автором концепция о необходимости одновременного изучения традиционного вокального искусства и академических европейских традиций обуславливает многоплановость педагогического процесса [1].

Практическая реализация методики преподавания китайского вокала рассматривается через призму анализа системных вызовов в области вокального образования. Сун Сяосяо в рамках диссертационной работы определила основные проблемы в подготовке педагогических кадров, обусловленные несоответствием темпам обновления музыкально-образовательной системы и недостаточной дифференциацией учебных дисциплин при подготовке вокалистов-исполнителей и преподавателей вокала. Исследователем была сформулирована концепция индивидуализированного подхода, согласно которой каждая конкретная образовательная ситуация требует уникального решения для раскрытия творческого потенциала обучающегося, что делает невозможной унификацию образовательных моделей и методических подходов [5].

Методологические основы эффективного преподавания китайского вокала получили развитие в исследованиях индивидуализации обучения и разработки уни-

версальных педагогических методов. Чжу Тяньи создал комплексную методику преподавания, основанную на шести методах: объяснения, демонстрации, коммуникативном, ситуационном, наблюдения и прослушивания, а также практическом методе [7].

Фундаментальный анализ формирования китайской вокальной школы показывает глубокие исторические корни данного явления. Исследователи Шци. Сюэцин и Ч. Чжао установили, что китайское национальное вокальное искусство представляет собой уникальную музыкальную форму, развившуюся через широкую интеграцию традиционных народных песен, техники бельканто, местных народных песен и оперного искусства. Данная интеграция началась после движения "4 мая", когда Сяо Юмэй основал Национальный музыкальный колледж в Шанхае, создав вокальный факультет на основе западных вокальных методов. Этот исторический этап определил дальнейшую траекторию развития китайского вокального образования как синтетического явления, сочетающего национальные традиции с европейскими методиками [9].

Современная концептуальная база педагогических методик складывается с учетом исторических предпосылок развития вокального образования. Ма Хайсинь, признанный эксперт в сфере сравнительной вокальной педагогики, создал теоретическую основу интегративного метода, отличительной особенностью которого является синтез национальных и европейских исполнительских техник. Его исследования демонстрируют, что вокальная подготовка в обеих странах строится на гармоничном объединении национального китайского певческого стиля и русских церковнославянских традиций с техникой бельканто. Воздействие европейской музыкальной культуры обусловило потребность в адаптации образовательного опыта к условиям глобального музыкально-культурного пространства [2].

Философско-методологические отличия китайской и российской образовательных систем в области вокальной подготовки обуславливают особенности культурологического аспекта учебного процесса. Китайская традиция опирается на философско-мировоззренческие концепции взаимосвязи музыкального творчества с внутренним миром личности, в то время как российский подход основывается на христианских традициях и церковнославянском пении, которые обеспечивают духовно-эмоциональную целостность искренности и исповедальности. С целью преодоления этих концептуальных расхождений китайский ученый Чжу Тяньи выдвинул контекстно-культурологический подход, ориентированный на динамическое и прогрессивное преобразование вокальной подготовки. Центральной задачей такого подхода становится развитие личностных ресурсов обучающегося, охватывающих рефлексивно-творческий,

музыкально-артистический и эмоционально-волевой аспекты, с одновременной интеграцией понимания европейской вокальной школы и этнокультурных особенностей китайского вокального творчества [6]. Воплощение контекстно-культурологического подхода происходит через систему принципов инклюзивной поликультурности, творческой самореализации, кросс-дисциплинарности и музыкально-просветительской ориентации. Педагогические условия реализации такого подхода предусматривают решение исполнительско-технологических и художественно-интерпретационных задач с применением диалогических и проблемных образовательных методов, направленных на изучение нотного текста как культурного явления.

Существенный вклад в методологическое обоснование освоения китайского вокального творчества внес Янфэн Ли, который аргументировал важность многоаспектного подхода к развитию вокального образования. В рамках его концепции китайское вокальное искусство должно следовать пути диверсифицированного развития, не только полноценно сохраняя суть традиционной вокальной культуры, но и ассимилируя зарубежную и современную вокальные культуры. Подобный подход подразумевает включение оперной музыки в вокальное обучение, что играет важную роль в развитии эстетических качеств студентов, художественного содержания и комплексных певческих способностей [7].

Междисциплинарная природа современного музыкального образования получила освещение в работе Тан Хуйси. Данное исследование представило обоснование технологий изучения китайского фортепианного искусства российскими студентами в контексте развития компетенций международного взаимодействия. Экспериментальная деятельность на формирующем этапе с применением рефлексивных методов, беседы, анкетирования и тестирования продемонстрировала существенное повышение уровня знаний студентов о китайском фортепианном творчестве и понимание жанровых особенностей произведений композиторов КНР. Созданный в ходе исследования электронный образовательный ресурс "Фортепианное искусство Китая" представляет интерактивный мультимедийный продукт, способствующий повышению динамичности аудиторных и самостоятельных занятий и обеспечивающий индивидуальные образовательные стратегии. Синтез национальных и западноевропейских традиций музыкального творчества в фортепианном наследии китайских композиторов способствует образному соединению произведений с точной эстетикой и философскими концепциями [8].

Методы исследования

Современное музыкальное образование характеризуется усилением межкультурного взаимодействия

и необходимостью освоения различных национальных традиций вокального искусства. Китайское вокальное искусство, обладающее уникальной техникой звукоизвлечения и философско-эстетической основой, представляет особый интерес для российских студентов-музыкантов в контексте расширения профессиональных компетенций. Цель исследования заключалась в научном обосновании и экспериментальной проверке эффективности комплексного педагогического подхода к освоению китайского вокального искусства российскими студентами музыкальных специальностей.

Выборка исследования составила 84 студента второго и третьего курсов вокальных факультетов трех российских музыкальных вузов в возрасте от 19 до 22 лет. Экспериментальная группа включала 42 студента, контрольная группа - 42 студента. Критериями отбора служили базовое вокальное образование, отсутствие опыта изучения восточных вокальных традиций и добровольное согласие на участие в исследовании.

Констатирующий эксперимент проводился с использованием авторской анкеты для выявления базовых знаний о китайской вокальной традиции, практического тестирования вокально-технических навыков и экспертной оценки исполнительских способностей тремя независимыми экспертами. Формирующий эксперимент реализовывался через специально разработанную программу интегративного освоения китайского вокального искусства продолжительностью 16 недель с интенсивностью занятий 4 академических часа в неделю.

Методы исследования включали педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертную оценку, математико-статистическую обработку данных с использованием критерия Стьюдента и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты и обсуждения

Начальный этап исследования выявил крайне низкий уровень осведомленности российских студентов о специфике китайского вокального искусства. Лишь 8,3% респондентов продемонстрировали базовые знания об особенностях китайской вокальной техники, 91,7% студентов не имели представления о философских основах китайского пения. Практическое тестирование показало полное отсутствие навыков применения специфических приемов звукоизвлечения, характерных для китайской вокальной школы.

Формирующий эксперимент основывался на авторской методике поэтапного освоения китайского вокального искусства. Первый этап продолжительностью 4 недели был посвящен теоретическому изучению культурно-исторических основ китайского вокала и базовых

принципов звукоизвлечения. Второй этап длительностью 6 недель включал практическое освоение дыхательных техник и специфических приемов артикуляции. Третий этап продолжительностью 4 недели предполагал работу над репертуаром традиционных китайских вокальных произведений. Заключительный этап продолжительностью 2 недели был направлен на интеграцию освоенных навыков в исполнительскую практику. Особое внимание в экспериментальной программе уделялось освоению дыхательной техники "дань тянь", основанной на активизации нижнего энергетического центра и обеспечивающей специфическое звукоизвлечение. Студенты осваивали технику "ци", предполагающую управление внутренней энергией для достижения выразительности исполнения. Важным компонентом программы стало изучение принципов тонального интонирования, характерного для китайского языка и влияющего на вокальную технику.

Контрольный эксперимент, проведенный по завершении формирующего этапа, продемонстрировал статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе 73,8% студентов показали высокий уровень теоретических знаний о китайском вокальном искусстве против 7,1% в контрольной группе. Средний балл по практическому освоению специфических вокальных техник составил 8,2 балла в экспериментальной группе против 3,4 балла в контрольной группе по десятибалльной шкале. Наиболее значимые изменения произошли в сфере дыхательной техники. Если на начальном этапе лишь 11,9% студентов экспериментальной группы демонстрировали правильное диафрагмальное дыхание, то по завершении эксперимента данный показатель составил 85,7%. Освоение техники "дань тянь" показали 78,6% участников экспериментальной группы.

Качественные изменения коснулись также артикуляционной техники. Способность к воспроизведению специфических китайских фонем в вокальном исполнении продемонстрировали 81,0% студентов экспериментальной группы. Навыки тонального интонирования освоили 69,0% участников эксперимента.

Выводы

Результаты исследования показали эффективность разработанной методики интегративного освоения китайского вокального искусства. Коэффициент корреляции между теоретическими знаниями и практическими навыками составил $r=0,78$, что указывает на тесную взаимосвязь когнитивного и практического компонентов обучения. Анализ мотивационного компонента выявил существенное повышение интереса к изучению восточных вокальных традиций. На начальном этапе высокую мотивацию к изучению китайского вокала демонстри-

ровали 28,6% студентов экспериментальной группы, по завершении эксперимента данный показатель составил 88,1%.

Обсуждение результатов позволяет констатировать, что освоение китайского вокального искусства российскими студентами требует системного подхода, учитывающего культурно-философские основы данной традиции. Наибольшую сложность для российских студентов представляло освоение дыхательной техники "дань тянь" и принципов тонального интонирования, что связано с существенными различиями в фонетических системах русского и китайского языков. Статистически значимые различия между группами подтверждают эффективность разработанной методики. Применение t-критерия Стьюдента показало значимость различий на уровне $p < 0,01$ по всем исследуемым параметрам.

Научная новизна исследования заключается в разработке и экспериментальном обосновании комплексной методики освоения китайского вокального искусства российскими студентами, учитывающей культурно-исторические особенности данной традиции и специфику российского музыкального образования. Впервые определены этапы и критерии освоения специфических техник китайского вокала в условиях российской образовательной среды.

Практические рекомендации для педагогов

Разработка специализированных упражнений должна основываться на принципах постепенности и систематичности освоения дыхательных техник "дань тянь" и "ци" с обязательным включением медитативных практик для достижения концентрации внимания и управления внутренней энергией.

Включение элементов китайского вокала в учебные программы целесообразно осуществлять на втором-третьем курсах обучения после формирования базовых вокальных навыков, при этом необходимо предусмотреть не менее 64 академических часов для полноценного освоения специфических техник.

Организация мастер-классов с носителями традиции должна проводиться регулярно с периодичностью не реже одного раза в семестр, при этом особое внимание следует уделять демонстрации аутентичных образцов исполнения и объяснению культурно-философского контекста произведений.

Применение междисциплинарного подхода предполагает тесную координацию с преподавателями китайского языка для корректного освоения фонетических особенностей и с педагогами культурологических дисциплин для углубленного понимания философско-эстетических основ китайского вокального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ляо Ю. Традиции и новации в современном китайском вокальном искусстве // Тенденции развития науки и образования. — 2023. — № 104–3. — С. 98–100. — DOI: 10.18411/trnio-12-2023-149. — EDN: ZMMUDS.
2. Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2024. — Вып. 3 (55). — С. 154–164. — DOI: 10.23951/2307-6127-2024-3-154-164.
3. Пичугина Л.Н., Ван Сиюй, Чжан Тинтин. Культурная когнитивно-образовательная среда педагогического вуза как средство ознакомления российских студентов с китайской вокальной музыкой // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 5. — С. 122–130. — DOI: 10.26170/ro20-05-14.
4. Сун С. Некоторые аспекты вокального обучения в педагогике музыкального образования Китая и России // Bulletin of the International Centre of Art and Education. — 2021. — № 4. — С. 381–391. — EDN: QHLRBZ.
5. Сун С. Принципы освоения студентами традиционного и классического вокала в университетах КНР // Bulletin of the International Centre of Art and Education. — 2022. — № 1. — С. 342–353. — EDN: TBJJGV.
6. Чжу Т. Методы обучения как основа общей китайской методики обучения вокалу // Бизнес. Образование. Право. — 2021. — № 2 (55). — С. 430–434. — DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.252.
7. Li Yanfeng. The Formation and Future Direction Of Chinese Vocal Music In 100 Years Of Development History // Educational Administration: Theory and Practice. — 2024. — Vol. 30, no. 4. — P. 4283–4290.
8. Tan Huixi. Pedagogical conditions for students of the Russian Federation to master the piano art of the People's Republic of China in the context of the academic discipline "International cooperation in the field of music culture and education" // — Moscow State Pedagogical University, 2021. — P. 1–9. — DOI: 10.34660/INF.2021.28.68.015.
9. Shi X., Zhao C. The Development History of Chinese Music Education in The National Vocal Music Teaching – Thinking Triggered by Vocal Music Teaching in Primary School // International Journal of Education and Humanities. — 2023. — Vol. 8, no. 1. — P. 161–163. — ISSN: 2770-6702

© Го Чжихуэй (jane214g@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕЕМСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

TECHNOLOGY OF CONTINUOUS FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF A HEALTHY LIFESTYLE IN OLDER PRESCHOOLERS AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN DURING PHYSICAL EDUCATION

**S. Enokaeva
V. Petkov**

Summary: In this regard, the formation of the basics of a healthy lifestyle (HL) of students and technological support for this process become priorities. Means of physical education have a significant health-improving and personal-development potential in the formation of a healthy lifestyle of the younger generation. The author's scientifically substantiated, developed, and tested pedagogical technology has proven to be effective in shaping the foundations of a healthy lifestyle for preschoolers and primary school students in the process of physical education. Its use in educational practice will help solve the problem of ensuring continuity between the initial stages of the education system.

Keywords: continuous education, continuity, healthy lifestyle, preschoolers and primary school students, pedagogical technology, and physical education.

Енокаева Сабират Сайпудиновна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет,
г. Карачаевск
sabira_enokaeva@mail.ru

Петьков Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор,
Кубанский государственный университет, г. Краснодар
Valerype@mail.ru

Аннотация: Кардинальные изменения в социальной сфере нашей страны актуализировали поиски перспективных направлений модернизации сложившейся системы непрерывного образования ключевой проблемой которой является обеспечение преемственности между её ступенями. Наиболее острые трудности в адаптации к обучению, приводящие к ухудшению физического и психического здоровья дети испытывают при переходе со ступени дошкольного на ступень начального школьного образования. В этой связи приоритетными становятся вопросы формирования основ здорового образа жизни (ЗОЖ) обучающихся и технологическое обеспечение этого процесса. Научный интерес представляет возможность использования средств физического воспитания, поскольку они обладают значительным оздоровительным и личностно развивающим потенциалом в формировании ЗОЖ подрастающего поколения. Научно обоснованная, разработанная и проверенная в педагогическом эксперименте авторская технология доказала свою эффективность в формировании основ здорового образа жизни дошкольников и младших школьников в процессе физического воспитания. Её использование в образовательной практике позволит решить проблему обеспечения преемственности между начальными ступенями системы образования.

Ключевые слова: дошкольники и младшие школьники, педагогическая технология, принцип преемственности, здоровый образ жизни, средства физического воспитания.

В содержании Федеральной целевой программы «Дети России» в разделе «Здоровый ребёнок» раскрывается значимость и необходимость использования современных здоровьесберегающих технологий в практике деятельности образовательных организаций, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья детей [4]. Реализация этой программы ориентирует педагогов образовательных организаций на разработку и внедрение современных технологий формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) обучающихся начиная с дошкольного возраста.

В этой связи приоритетными для педагогических исследований становятся вопросы формирования основ

здорового образа жизни (ЗОЖ) обучающихся и технологического обеспечения этого процесса.

В работах Кобцевой О.Н., Курганской Т.В., Петькова В.А., В.Н. Шебеко доказано, что средства физического воспитания обладают значительным оздоровительным и личностно развивающим потенциалом в формировании ЗОЖ подрастающего поколения. Их использование в системе непрерывного образования предполагает реализацию преемственности между её ступенями [2,3,5].

В исследованиях Т.В. Костяк и Г.Ф. Кумариной установлено, что наибольшие трудности в адаптации к обучению в школе, приводящие к ухудшению физического и

психического здоровья дети испытывают при переходе со ступени дошкольного на ступень начального школьного образования [6,7]. Это актуализирует исследование использования педагогических методов и средств преодоления синдрома школьной дезадаптации.

В теории и практике педагогики различные пути решения проблемы обеспечения преемственности в организации учебно-воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения и начальной школы раскрыты в работах Н.Ф. Виноградовой, С.Н. Дмитриевой, Р.А. Должиковой, Т.А. Ерахтиной, Д.Л. Коломиец, М.В. Крулехт и др.

Анализ литературы по теме исследования позволяет констатировать, что несмотря на наличие значительного количества научных работ, учебных программ и учебно-методических пособий в настоящее время слабо реализуется преемственность в целях, задачах, средствах, формах и методах, используемых в формировании основ здорового образа жизни у дошкольников и младших школьников [1-3]. Проблема разработки технологии преемственного формирования основ здорового образа жизни у дошкольников и младших школьников на основе широкого использования средств физического воспитания глубоко не исследована [8].

Основная идея опытно-экспериментальной работы заключалась в научном обосновании, разработке и апробации авторской технологии преемственного формирования ЗОЖ дошкольников и младших школьников в процессе физического воспитания. Педагогический эксперимент проводился в 2024-25 учебном году в естественных условиях с дошкольниками в МБК ДОУ КГО «Детский Сад № 15 "Вики"» г. Карачаевска, в котором приняли участие 28 дошкольников подготовительной группы и 30 младших школьников – обучающихся первых классов МКОУ КГО СОШ №3 г. Карачаевска. Разделения на экспериментальные и контрольные группы и по половому признаку не производилось. Экспериментальная работа проводилась за счет одного занятия по физической культуре (из трёх в неделю).

Разработанная нами технология предполагает комплексное использование на каждой ступени дошкольного и начального школьного образования элементов различных здоровьесберегающих технологий реализуемых в процессе физического воспитания.

Технология включает в себя следующие процессуальные этапы:

1. Пропедевтический (подготовительный) направлен на осознание педагогами значимости здоровьесберегающего образовательного процесса и понимание логики его построения, что позволяет им обоснованно выбирать содержание, инстру-

менты, формы и методы для формирования основ ЗОЖ в процессе физического воспитания.

2. Оценочный. Раскрывает подходы к развитию у педагогов опыта врачебно-педагогического контроля включающего умения и навыки определения и объективной оценки базовых показателей здоровья и физического развития детей, а также оценки уровня сформированности элементов ЗОЖ.
3. Проектирования и апробации содержания технологии. Этап включает в себя описание процедуры разработки и реализации на практике основных разделов содержания авторской программы «Здоровый образ жизни дошкольника и младшего школьника»; обосновываются принципы подбора и использования форм, методов и приёмов формирования ЗОЖ на занятиях по физической культуре; даются рекомендации по организации режимных моментов и по повышению двигательной активности; раскрываются способы их проектирования педагогами и особенности педагогического руководства прохождения детьми индивидуальных маршрутов формирования ЗОЖ с учётом состояния здоровья и уровня физического развития.
4. Итогового контроля. Предполагает организацию и проведение мероприятий и диагностических процедур итоговой оценки физического состояния и ЗОЖ детей на каждой ступени образовательного процесса и выявления уровня готовности детей к обучению на следующей ступени образования.
5. Рефлексии и коррекции. На основе анализа результатов намечаются пути коррекции (если это необходимо) и дальнейшей работы по формированию основ ЗОЖ в процессе физического воспитания.

Мониторинг эффективности опытно-экспериментальной работы осуществлялся на основании выделенной нами структуры ЗОЖ включающей в себя когнитивный, оценочный и поведенческий компоненты.

Для оценки сформированности когнитивного компонента ЗОЖ использовался опросник «Восприятие детьми важности физической культуры и здорового образа жизни». Он проводился с целью выяснения представлений и знаний детей о здоровом образе жизни, а также выявления понимания значимости занятий физической культурой и её места в структуре здорового образа жизни.

Сформированность знаний о ЗОЖ и физической культуре у детей дошкольного и младшего школьного возраста оценивалась по нескольким группам критериев:

1. Знания и понимание: знания о ЗОЖ и физической культуре, понимание и осознанность этих занятий и представлений.

Таблица 1.

Уровень сформированности ЗОЖ у детей дошкольного и младшего школьного возраста в ходе опытно-экспериментальной работы в %.

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	Дошкольники	Младшие школьники	Дошкольники	Младшие школьники
Низкий	54	51	30	24
Средний	40	39	22	29
Высокий	6	8	48	47

- Активность и отношение: активное отношение к физической культуре и ЗОЖ, желание помогать себе и другим в соблюдении ЗОЖ.
- Навыки и привычки: овладение физкультурными навыками и приемами ЗОЖ, сформированность гигиенических привычек, готовность к самоконтролю и самооценке.
- Интерес и стремление к знаниям: стремление к расширению кругозора в сфере ЗОЖ, интерес к новой информации из различных источников.

Оценочный компонент ЗОЖ детей определялся на основе разработанного нами опросника, содержащего вопросы позволяющие объективно судить о наличии элементов самооценки, рефлексии и уровня развития притязаний на успех в формировании ЗОЖ.

Поведенческий компонент оценивался с помощью тестирования показателей физической и психической активности, а также элементов социального опыта в сфере ЗОЖ.

Для определения эффективности разработанной нами программы по результатам разработанных тестов и выделенным показателям определялся уровень сформированности ЗОЖ.

В таблице 1 представлены уровневые показатели ди-

намики сформированности ЗОЖ у детей дошкольного и младшего школьного возраста в ходе опытно-экспериментальной работы.

Данные таблицы свидетельствуют о позитивном характере перераспределений уровневых показателей с низкого и среднего на высокий после завершения опытно-экспериментальной работы. Результаты показали, что благодаря реализации содержания программы, у детей повысилась информационная грамотность, улучшились знания о здоровом образе жизни и гигиене, а также дети научились эффективно взаимодействовать между собой. Это обусловлено тем, что разработанная программа основана на широком использовании средств двигательной активности, которая реализовывалась через различные её виды: тренирующей, игровой, интеллектуально-познавательной.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в результате проведенного исследования уровень сформированности ЗОЖ у дошкольников и младших школьников после года занятий по экспериментальной программе характеризуются более высокой степенью выраженности. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что разработанная нами технология преемственного формирования ЗОЖ является эффективной.

ЛИТЕРАТУРА

- Енокаева С.С., Джаубаев Ю.А., Хатуаев Т.А.А., Узденова Ф.М., Петьков В.А. Педагогический потенциал рекреативных технологий в формировании основ здорового образа жизни школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019 №4 (248). С. 38–44.
- Курганская Т.В., Петьков В.А. Формирование основ здорового образа жизни учащихся начальных классов сельской школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. №3 (143). С. 53–58.
- Петьков В.А., Кобцева О.Н. Проектирование здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Культура физическая и здоровье. 2009. №6. С.67–70.
- Постановление Правительства РФ от 21.03.2007 N 172 (ред. от 29.12.2009) О федеральной целевой программе Дети России на 2007 – 2010 годы.
- Шебеко В.Н. Воспитание ребенка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности // Дошкольное воспитание. 2011. № 5. С. 28–33.
- Костяк Т.В. Как помочь ребенку адаптироваться в школе: книга для родителей. М.: «Академия», 2008. 112с.
- Кумарина Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы преодоления // Народное образование. М., 2002. №1. С.111–121.
- Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. 270 с.

© Енокаева Сабират Сайпудиновна (sabira_enokaeva@mail.ru), Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ СТАТИЧЕСКОГО И ДИНАМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА, ПРИМЕНЯЕМЫХ ПРИ ПРОРАБОТКЕ ПРОНАЦИОННОГО ДВИЖЕНИЯ У АРМРЕСТЛЕРОВ

Живодёров Алексей Валерьевич

кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
университет ветеринарной медицины
zhivoderov74@mail.ru

Гаврилова Екатерина Андреевна

Санкт-Петербургский государственный
университет ветеринарной медицины
gavruxa07@mail.ru

THE INFLUENCE OF STATIC AND DYNAMIC EXERCISES USED IN THE DEVELOPMENT OF PRONATION MOVEMENT IN ARM WRESTLERS

**A. Zhivoderov
E. Gavriloova**

Summary: A detailed analysis and study of the technical arsenal in arm wrestling allows us to conclude that an athlete, choosing any style of wrestling: horseback wrestling, hook wrestling, top roll (top grip), kings muff (king move), triceps wrestling uses the same musculoskeletal system. There are no muscles and ligaments of the forearm and shoulder that perform work in one technique but are not involved in the other. The difference lies only in the work performed, in one technical technique the same musculoskeletal group performs attacking work, and in another technical technique it holds and stabilizes, and vice versa. The accumulated knowledge about arm wrestling indicates that all muscle groups and ligaments involved in the fight, regardless of style, should be harmoniously developed in the training process. Choosing a priority technique as the "crown" technique, it is necessary to understand which muscles are involved in the attacking movement, and which, in turn, perform a holding and stabilizing function. As a result of this understanding, it is important to effectively develop a training process, select exercises and the nature of their implementation (dynamic or static). This approach, in our opinion, will ensure the greatest effectiveness of the training process in the shortest possible time.

Keywords: training process, sports, arm wrestling, pronation movement, dynamic load, static load, statodynamic load.

Аннотация: Подробный разбор и изучение технического арсенала в армрестлинге позволяет сделать вывод, что, спортсмен, выбирая любой стиль борьбы: борьба верхом, борьба в крюк, топ ролл (верхний захват), кингс муф (королевский ход), борьба в трицепс использует один и тот же мышечно-связочный аппарат. Нет мышц и связок предплечья и плеча, которые выполняют работу в одном техническом приёме, но не задействованы в другом. Разница заключается лишь в выполняемой работе, в одном техническом приёме одна и та же мышечно-связочная группа, выполняет атаковую работу, а в другом техническом приёме удерживающе-стабилизирующую и наоборот. Накопленные знания об армрестлинге указывают на то, что все группы мышц и связок участвующие в борьбе, вне зависимости от стиля, целесообразно гармонично развивать в тренировочном процессе. Выбирая приоритетный технический приём, как «коронный», необходимо понимать, какие мышцы участвуют в атаковом движении, а какие, в свою очередь, выполняют удерживающе-стабилизирующую функцию. В результате сложившегося понимания важно эффективно разработать тренировочный процесс, подобрать упражнения и характер их выполнения (динамический или статический). Подобный подход, на наш взгляд, обеспечит наибольшую результативность тренировочного процесса в наиболее короткие сроки.

Ключевые слова: тренировочный процесс, спорт, армрестлинг, пронационное движение, динамическая нагрузка, статическая нагрузка, статодинамическая нагрузка.

Введение

Подбор упражнений в тренировочном процессе определяется поставленными целями, уровнем подготовки и выбором тренировочных методов, которые в свою очередь должны учитывать топографическую анатомию работы мышц [11], специфичную для армрестлинга.

Существует большое количество вариантов борьбы, но основными, базовыми являются следующие технические приёмы [10]:

- «Борьба верхом». В данном техническом приёме при частичном сгибании кисти динамическую работу выполняют поверхностные и глубокие мыш-

цы сгибатели кисти. Статодинамическую – плечелучевая мышца, а статическую – квадратный и круглый пронатор [8, 9];

- «Борьба в крюк». При борьбе в крюк в динамическом режиме работают поверхностные и глубокие сгибатели кисти, супинатор. В статодинамическом режиме плечелучевая, апоневроз двуглавой мышцы плеча. В статическом квадратный и круглый пронатор [5];

- Технический приём «топ ролл» (верхний захват). При реализации данного приёма в динамике работают, при полном сгибании кисти, поверхностные и глубокие мышцы сгибатели кисти. В статодинамике плечелучевая мышца, в статическом положении квадратный и круглый пронатор [1];

- Технический приём «кингс муф» (королевский ход). Выполняя данный технический приём в уступающей динамике, работает плечелучевая мышца, в статике квадратный и круглый пронатор;

- «Борьба в трицепс». Участвуют все те же мышцы, что и при борьбе в крюк в тех же режимах, в конечной фазе поединка подключается трицепс выполняя работу статического характера, для «дожима» руки противника до подушки [6].

Материалы и методы исследований

Проведя анализ научно-методической литературы на предмет применяемых технических приёмов, нами было выявлено, что все мышцы, участвующие в борьбе, выполняют либо динамическую, либо статодинамическую работу в зависимости от техники ведения поединка [4]. Также группа исследователей обратила внимание, что при выполнении всех технических приёмов круглый и квадратный пронатор выполняют статическую работу, удерживая кисть и предплечье спортсмена, не давая провернуться вокруг своей оси, во время атаки соперника. Из вышесказанного можно сделать промежуточный вывод о том, что квадратный и круглый пронаторы играют важную стабилизирующую роль кисти и предплечья во всех технических приёмах, а значит и тренировочный процесс для данных групп мышц должен быть один.

Для реализации оптимального тренировочного процесса группа исследователей провела анкетирование 8 действующих спортсменов-армрестлеров начального периода спортивной подготовки, на предмет выявления вопроса: «В каком режиме работы (динамическом, статическом) они проводят тренировку пронационного движения, прорабатывая квадратный и круглый пронатор. Результаты проведенного опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Опрос специализации спортсменов-армрестлеров (n=8).

Режим работы	Результаты ответов
Статический	2
Динамический	6

Проанализировав полученные ответы спортсменов-армрестлеров у группы исследователей, возникли вопросы, что при всех вариантах борьбы пронаторы выполняют статическую работу [3], а тренировочный процесс происходит в динамике, лишь 25 % опрошенных выполняют тренировку пронатора в статическом режиме.

Данные разногласия в характере работы и трени-

ровочного процесса, заставили провести и апробировать на практике эксперимент. Для достоверности результатов были собраны две группы начинающих спортсменов первого года подготовки, из числа которых сформированы две группы по 4 человека контрольная и экспериментальная. Эксперимент проходил на базе Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения с июня 2025 года по август 2025 года. Тренировочный процесс осуществлялся два раза в неделю (вторник и пятница) общей продолжительностью 3 астрономических часа. Проработка пронационного движения осуществлялась один раз в неделю, по вторникам.

Контрольная группа реализовывала предложенную программу на пронационное движение в динамическом режиме, с одновременной проработкой плечелучевой мышцы со свободным весом и на блочной системе.

Выполнение упражнений со свободным весом. Подъём предплечья плечелучевой мышцей с полного разгибания руки в локтевом суставе с пронационным движением, до сгибания руки в локтевом суставе. Основное движение начиналось не с работы плечелучевой мышцы, а с прокручивающегося вокруг своей оси движения кисти, которая изначально должна была быть развёрнута ладонью наружу, с последующим включением в работу плечелучевой мышцы, с окончанием работы у подбородка, и нахождением кисти в вертикальном положении. Используемый инвентарь в предложенном упражнении представлял из себя вертикальный гриф с весом, к которому при помощи карабина пристёгивалась петля и далее надевалась на большой палец кисти, для одновременного задействования в работе круглого и квадратного пронатора [2].

Выполнение упражнений на блочной системе. К блочной системе пристёгивалась петля при помощи карабина, которая крепилась на большой палец кисти, с задачей поработать круглый и квадратный пронатор в динамическом режиме. Предплечье спортсмена фиксировалось в рабочем угле плечелучевой мышцей, в статическом положении с удержанием локтя на подушке стола. Первичное движение, также начиналось с работы кисти, которая должна была быть развёрнута ладонью на тренирующего, а заканчивалось упражнение поворотом кисти, когда фаланги большого пальца смотрели на занимающегося.

Для экспериментальной группы были предложены упражнения, как на блочной системе, так и со свободным весом [7]. Все упражнения выполнялись при помощи специального разработанного тренировочного приспособления, для осуществления нагрузки в статическом режиме на квадратный и круглый пронатор.

Используемое приспособление разработано тренерским составом группы и состоит из:

1. Деревянная рукоятка длиной 26,5 см и диаметром по широкой части 5 см, а по узкой 3 см., сама рукоятка не круглой формы, а овальной;
2. Уплотнитель, имитирующий кисть соперника, расположенный по середине рукоятки;
3. Капроновый ремень шириной 3,5 см, прикреплённый к концу деревянной рукоятки;
4. Карабин, прикреплённый к свободному концу капронового ремня.

Использование тренировочного приспособления представлено на рисунке 1. Проработка мышц, участвующих в пронационном движении (квадратный и круглый пронатор, плечелучевая мышца). Захват рукоятки 1 осуществляется в районе уплотнителя 2, ремень 3 фиксируя кисть тренирующегося, наматывается два раза на рукоятку 1 сверху захвата, оставшийся конец ремня с карабином 4 крепится к весу (свободный или блочная система). Производя боковой нажим на всю систему в районе уплотнителя, тренирующийся удерживает пронационное движение в статическом положении, поднимая (отрывая) вес.



Рис. 1. Пример использования приспособления в тренировочном процессе

Упражнения общей физической подготовки, направленные на развитие мышц предплечья, плеча, широчайшие мышцы спины и грудные мышцы в контрольной и экспериментальной группах выполнялись в свободном

режиме.

Результаты и обсуждения

После завершения эксперимента испытуемым группам было предложено провести спарринги, которые бы смогли определить эффективность предложенной методики и результаты исследования. Изначальный уровень подготовленности спортсменов ЭГ и КГ был примерно одинаковый, что указывает на однородность групп, в начале поединков, участников распределили по весовым категориям, в результате распределения получилось 4 пары. Фиксация результатов осуществлялась по системе двух поражений. Показатели поединков спортсменов за столом для армрестлинга представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Реализованные поединки (пкг=4, пэг=4, $M \pm m$).

Команды	Реализованные победы
Контрольная группа	1
Экспериментальная группа	3
p-value	$p \leq 0,05$

Результаты поединков представлены в таблице 2. Количество проведенных успешных поединков, в четырёх парах у контрольной группы равен 1 победе, в экспериментальной группы – 3. Исходя из полученных нами результатов, в ходе соревновательных поединков, можно сделать вывод, что побед в экспериментальной группе больше, чем у контрольной на 75 % данные имеют статистически значимые различия ($p \leq 0,05$).

Выводы

Проанализировав полученные результаты необходимо отметить, что армрестлинг – это не поднятие тяжестей, а борьба, которая требует привлечения максимальных усилий, которые формируются в том числе и в работе с отягощениями. Спортсменам, начинающим свой путь в избранном виде спорта необходимо детально разобраться в тренировочном процессе для достижения поставленных целей. Избегать работы с низким коэффициентом полезного действия, которая приводит к поражениям, травмам, и как итог спровоцирует уход из данного вида спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.В. Проблемы терминологии и классификации технических действий в армрестлинге / О.В. Александрова, О.Б. Соломахин // Наука и спорт: современные тенденции. – 2024. – Т. 12, № S1. – С. 15–22.
2. Будаев М.Л. Проблема развития мышц кисти и предплечья в армрестлинге / М.Л. Будаев, М.Ф. Григорьев // Материалы, оборудование и ресурсосберегающие технологии: Материалы Международной научно-технической конференции, Могилев, 24–25 апреля 2025 года. – Могилев: Белорусско-Российский университет, 2025. – С. 438–439.

3. Гетманский И.И. Факторы, определяющие эффективность соревновательной деятельности в армрестлинге / И. И. Гетманский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2021. — № 7(197). — С. 60–63.
4. Инновационные методы построения тренировочного процесса в армрестлинге / Э.В. Макарова, С.Ю. Никитченко, В.И. Дубатовкин [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2020. — № 7(185). — С. 216–221.
5. Ковалевская М.А. основы техники армрестлинга / М.А. Ковалевская // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Казань, 21 февраля 2018 года / ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». — Казань: Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 2018. — С. 245–250.
6. Махмудов М.М. Тактические действия, характеризующие преодоления противодействий противника в армрестлинге / М.М. Махмудов, О.Б. Малков // Экстремальная деятельность человека. — 2019. — № 2(52). — С. 36–39.
7. Милянковский Е.А. Методические особенности организации процесса физической подготовки в армрестлинге / Е.А. Милянковский, А.И. Завьялов // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 19–26 апреля 2024 года. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. — С. 131–134.
8. Струнина А.О. Влияние статических упражнений на результативность соревновательной деятельности в армрестлинге / А.О. Струнина // Студенческий научный форум 2024: Материалы международной студенческой научной конференции, Москва, 15 октября 2023 года — 15 2024 года. — Москва: Евразийская научно-промышленная палата, 2024. — С. 53–54.
9. Тетерин В.Р. Армрестлинг. Основные методы ведения борьбы: крюк и верх / В.Р. Тетерин // Образование. Наука. Производство: Сборник докладов XV Международного молодежного форума, Белгород, 23–24 октября 2023 года. — Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2023. — С. 517–522.
10. Трутнев Б.М. Армрестлинг как средство развития физических качеств военнослужащих / Б.М. Трутнев, В.В. Аржаков // Сборник статей итоговой научной конференции военно-научного общества курсантов военного института физической культуры за 2018 Г. : Сборник статей итоговой научной конференции военно-научного общества курсантов военного института физической культуры за 2018 г., Санкт-Петербург, 16–17 апреля 2019 года / Под ред. В.Л. Пашута. Том Часть 2. — Санкт-Петербург: ФГКВУВО «Военный институт физической культуры», 2019. — С. 245–249.
11. Функциональная анатомия специализированных упражнений в армрестлинге для студентов высших учебных заведений / Д.Р. Бареева, Е.В. Фомина, С.А. Блохин, О.Б. Соломахин. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024. — 93 с.

© Живодёров Алексей Валерьевич (zhivoderov74@mail.ru), Гаврилова Екатерина Андреевна (gavruha07@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЫЯВЛЕНИЕ ОРОФАЦИАЛЬНЫХ МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОБ

DETECTION OF OROFACIAL MYOFUNCTIONAL DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN USING DIAGNOSTIC TESTS

**I. Karelina
Ya. Kostina
N. Rubinskaya**

Summary: This article reveals the need for early detection of orofacial myofunctional disorders in preschool children. The theoretical issues of the detection of orofacial myofunctional disorders in preschool children are highlighted. Diagnostic tests for detecting pathological patterns of swallowing, chewing, and breathing are described. The issue of timely correction of orofacial myofunctional disorders in preschool children is raised to prevent serious violations of bite, posture and feet, as well as violations of the sound side of speech.

Keywords: orofacial myofunctional disorders (MFN), myofunctional diagnostics, breathing, swallowing, chewing, diagnostic tests, preschool age, sound side of speech, dysarthric disorders.

Карелина Инна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский
государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского
inna76rus@gmail.com

Костина Яна Владимировна

1-й вице-президент и учредитель Междисциплинарной
Ассоциации миофункциональной терапии, (г. Москва)
jkostina71@gmail.com

Рубинская Наталья Владимировна

кандидат психологических наук, учитель-логопед, МДОУ
«Детский сад №232», (г. Ярославль)
ryzhova18@yandex.ru

Аннотация: В данной статье раскрывается необходимость раннего выявления орофациальных миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Освещаются теоретические вопросы выявления орофациальных миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Описываются диагностические пробы по выявлению патологических паттернов глотания, жевания и дыхания. Поднимается вопрос о своевременной коррекции орофациальных миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста с целью предупреждения серьезных нарушений со стороны прикуса, осанки и стоп, а также нарушений звуковой стороны речи.

Ключевые слова: орофациальные миофункциональные нарушения (МФН), миофункциональная диагностика, дыхание, глотание, жевание, диагностические пробы, дошкольный возраст, звуковая сторона речи, дизартрические расстройства.

По данным Министерства образования Ярославской области в 2023 году насчитывалось 10704 ребенка со статусом ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), среди которых наибольшую группу составляли дети с нарушением речи (7957 человек) [https://portal.yarregion.ru/depts-dobr/].

Известные отечественные ученые (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Е.Н. Винарская, Н.Ю. Григоренко, И.Б. Карелина, Л.В. Лопатина, О.Г. Приходько, Г.В. Чиркина и др.) указывают на то, что среди всех видов речевых нарушений у детей ведущее место принадлежит дизартрическим расстройствам. Они отмечают, что у детей с дизартрией особо выражено нарушение звуковой стороны речи, которое проявляется в изменениях голоса, нарушениях звукопроизношения, темпо-ритмической организации речи, вызванное нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата, а также дискоординации в работе дыхательных, глотательных и жевательных мышц [1], [2], [3], [4], [5], [11], [14].

В настоящее время логопеды-практики и врачи всё чаще стали употреблять термин орофациальные **миофункциональные нарушения у детей (МФН)**. По нашему мнению, миофункциональные нарушения орофациальных мышц (МФН) – это патологические паттерны в работе мышц челюстно-лицевой системы, обусловленные иннервационной недостаточностью и вредными привычками ребенка, приводящие к миодинамическому дисбалансу в актах дыхания, жевания, глотания, а также речеобразования.

Дети с МФН часто в своем анамнезе имеют перинатальное поражение центральной нервной системы (ППЦНС). В дальнейшем у данной категории детей проявляются не только минимальная, но и средняя степень тяжести дизартрических расстройств с неявно выраженными двигательными и мозговыми нарушениями [7, с.39]

Изучение и выявление миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста должно носить ком-

плексный характер и включать в себя неврологическое, оториноларингологическое, стоматологическое, ортопедическое, логопедическое и психологическое обследование. Однако, на практике мы видим, что отсутствие своевременного выявления, невнимательное отношение родителей к здоровью своего ребенка, недостаток должной популяционной стратегии профилактики на уровне общеобразовательных и медицинских детских учреждений приводят к формированию патологических паттернов и стойкому характеру вредных привычек. В результате чего у детей формируется неправильный прикус, деформируются черты лица, нарушается осанка, появляются неврологические боли, отмечаются заболевания ЖКТ и сердечно-сосудистой системы, болезни уха, горла и носа, а также расстройства психоэмоциональной сферы.

По данным Министерства образования Ярославской области в нашем регионе недостаточно развита единая система ранней медицинской и коррекционной помощи и комплексное сопровождение детей с проблемами в развитии, нуждающихся в коррекции первичных признаков миофункциональных нарушений [<https://portal.yarregion.ru/depts-dobr/>].

Проблема орофациальных миофункциональных нарушений, а также их патологическое влияние на формирование растущего организма в период раннего и дошкольного возраста недостаточно изучена. Методический материал, включающий диагностические пробы, направленные на выявление патологических паттернов со стороны жевания, глотания и дыхания у детей дошкольного возраста мало конкретизирован и систематизирован в медицинской и специальной литературе, поэтому мало доступен в работе логопеда в условиях общеразвивающего детского сада.

В связи с этим, остро встает вопрос о своевременном выявлении и возможности ранней компенсации проявлений МФН у детей дошкольного возраста. Важно, что в первые три года жизни ребенка происходит интенсивное развитие всех органов и систем организма.

Теоретический анализ медицинской и педагогической литературы позволил нам выделить этапы выявления МФН у детей дошкольного возраста:

1. Этап – первичное установление контакта и знакомство с ребёнком. Беседа с родителями. Сбор анамнестических данных, выяснение запроса, выявление предварительных данных об индивидуальных особенностях развития ребёнка.

Это комплексная оценка пренатального и постнатального развития ребенка, включающая заключения одного или нескольких междисциплинарных специалистов, в котором используется опрос и письменное анкетирование родителей:

— история рождения и развития; привычки, связанные с ротовой полостью, дыхательные привычки, история заболеваний, которые могут повлиять на функцию полости рта; стоматологический/ортодонтический анамнез; история кормления; травмы; хирургическое вмешательство; проводимые коррекции; произносительная сторона; артикуляционная моторика; мелкая моторика рук.

- оценка орофациального комплекса: симметричность движений органов полости рта (губ, челюсти, языка, нёба); аномалии языка (например, макрогlossия, микрогlossия, анкилогlossия, фасцикуляции); размер миндалин по отношению к дыхательным путям; конфигурация твердого и мягкого неба состояние зубного ряда, включая прикус; тактильная чувствительность снаружи и внутри рта.

1. Этап диагностический – обследование функций дыхания, глотания, жевания и речеобразования. Выявление факторов, влияющих на проявления МФН у ребенка.
2. Этап заключительный – заполнение документации, оформление заключения и постановка диагноза, планирование миофункциональной коррекционной работы во взаимодействии со смежными специалистами, прогноз дальнейшего развития ребенка.

Комплексное обследование ребенка для выявления миофункциональных расстройств, позволит разработать эффективную программу коррекции МФН и предупредить возникновение вторичных отклонений, в т.ч. нарушения прикуса, осанки и ортопедических проблем.

Для выявления орофациальных миофункциональных нарушений у детей мы предлагаем использовать следующие пробы:

Определение типа дыхания

Проба 1. Ребенку предлагают спокойно посидеть, постоять или полежать на кушетке. Инструкция: «Посиди спокойно. Я руками буду проверять, как ты дышишь». Руки логопеда располагаются - одна на плечах, другая на животе. При спокойном дыхании ребенка определяется, какая часть туловища поднимается. Если поднимаются плечи, то это поверхностное ключичное дыхание. Если поднимается при вдохе живот, то диафрагмальное. Если расширяется грудь – грудной тип дыхания [16, с.17].

Проба 2. Осмотр носа. Проводят в положении сидя или лежа на спине (у детей раннего возраста).левой рукой голову ребенка несколько запрокидывают назад, а пальцем правой руки приподнимают кончик носа, осма-

тривая слизистую наружных носовых ходов. Обращают внимание на нарушение носового дыхания, плоскую форму носа, короткую верхнюю губу, скошенный подбородок, переднее положение головы. При сборе анамнеза выясняется есть ли храпы во сне, открытый рот у ребенка во сне, в покое днем. [13, с.47].

Провокационные глотательные пробы

Проба 1. «Пустая» глотательная проба. Ребенка просят проглотить собственную слюну.

Проба 2. Тест «3 чайные ложки». Ребенка просят по очереди выпить по очереди воды из чайной ложки. Проба 3. Проба с чашкой. Ребенка просят отпить из чашки наполовину налитой водой глоток. Удержать во рту. [10, с.12].

Нами были выделены основные критерии оценивания акта глотания:

1. Невозможность удержать воду в ротовой полости.
2. Напряженность периоральной мускулатуры (круговая мышца рта, подбородочная мышца, щечные мышцы), а также мышц шеи.
3. Кашель и/или рвотные позывы во время питья.
4. Саливация.
5. Попадание воды в нос.
6. Остатки пищи за щекой.
7. Нарушение формирования пищевого комка и продвижения его к корню языка.
8. Сложности с координацией глотания и дыхания.
9. Тип глотания (инфантильный тип глотания до 2,5–3 лет).
10. Межзубное положение языка.

Физиологическая жевательная проба

Критерии оценивания: характер кусания и жевания (резцы предназначены для откусывания пищи, а коренные зубы — для ее пережевывания и перетирания); патологический двигательный стереотип при кусании и жевании;

одностороннее или двустороннее жевание (в норме с 3-х лет); выталкивание пищи языком; нарушение функции смыкания губ; повышенное слюноотделение (до 2-х

лет норма) [9, с.10].

Обследование звукопроизношения у детей проводилось по экспресс-методике, разработанной И.Б. Карелиной, по следующей схеме: произнесение звуков во фразах, наполненных словами с наиболее часто нарушаемыми звуками в разных позициях и различной слоговой структуры. Обследование звукопроизношения проводилось по картинкам [7, с.5-8].

В 2024 году на базе МДОУ Детских садов №167, №215, №218, №232 в комбинированных группах было проведено обследование пятидесяти детей в возрасте 5–7 лет по выявлению у них орофациальных миофункциональных нарушений. В ходе обследования мы выявили, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами наиболее значимо в процентном соотношении были выявлены МФН: дискоординация в работе дыхательных мышц отмечалось в 70% детей; положительные провокационные глотательные пробы были отмечены у 75% детей; нарушение функции жевания – у 85% детей; полиморфное нарушение звукопроизношения – отмечалось у 95% детей.

Таким образом, разработанное и проведенное нами диагностическое обследование по выявлению орофациальных миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста показало острую необходимость включения в логопедическую работу направлений по коррекции дисфункций со стороны дыхания, жевания и глотания. По нашему мнению, раннее проведение мероприятий по коррекции МФН у детей дошкольного возраста позволит в дальнейшем улучшить прогноз не только психоречевого развития ребенка, но и его физического развития, снизив возникновение и проявление серьезных нарушений организма в целом.

Проведенное нами комплексное обследование по выявлению миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста было направлено на дальнейшую разработку программы логопедической работы с включением в неё раздела по коррекции МФН у детей с нарушениями речи коррекционно-педагогического воспитания в условиях комбинированных групп детских садов г. Ярославля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 344с.
2. Белякова Л.И. Дифференциальные признаки речевого онтогенеза при минимальных проявлениях дизартрии / Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. // Наука. Инновации. Технологии. 2003. С. 126–130.
3. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ: Астрель, 2005. 141с.
4. Григоренко Н.Ю. Технологии коррекции произносительных и миофункциональных расстройств у детей с нарушениями строения и функций органов артикуляции. М.: Парадигма, 2023. 256с.
5. Григоренко Н.Ю. Преодоление произносительных расстройств у детей с аномалиями органов артикуляции / Дисс. на соискание ученой степени кандида-

- та педагогических наук. — М., 2005. 206с.
6. Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами: дис. ... канд. пед. наук / Карелина Инна Борисовна. М., 2000. 172 с.
 7. Карелина И.Б. Практикум по коррекции звукопроизношения у детей. Учим говорить правильно. СПб. ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2023. 64 с.
 8. Клиника речевых нарушений: учебник / И.Б. Карелина, Г.Н. Соломатина, В.В. Шиленкова, О.В. Елецкая, В.В. Строганова, Е.В. Усенкова. / под общ. ред. И.Б. Карелиной. — Ярославль: РИО ЯПГУ, 2023. 267 с.
 9. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта / Под ред. Я.В. Костиной, В.М. Чапала. М.: ТЦ Сфера, 2008. 64 с.
 10. Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде. Клинические рекомендации для логопедов / О.Д. Ларина и др. / Науч. ред. Т.В. Ахутина, Ю.В. Микадзе. М.: Национальная ассоциация по борьбе с инсультом, Союз реабилитологов, 2016. 41с.
 11. Лопатина Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии / Л.В. Лопатина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. С.219–230.
 12. Новоторцева Н.В. Ранняя диагностика и коррекция нарушений психофизического развития детей / Н.В. Новоторцева // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 2, Ч. 1. - С. 147–151.
 13. Овчинников Ю.М., Морозова С.В. Оториноларингология. М.: Издательство Мастерство, 2002. 208с.
 14. Приходько О.Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование. 2010. С.68–81.
 15. Пузикова О.Ю. Паспорт здоровья: комплексная диагностика и сопровождение ребенка с орофациальными нарушениями. — СПб.: Сциентиа, 2025. 54с.
 16. Справочник педиатра / под общ. ред. М.Я. Студеникина. М.: Медицина, 1966. 624 с.
 17. Хорошилкина Ф.Я. Ортодонтия. Диагностика и функциональные методы профилактики и лечения зубочелюстно-лицевых аномалий. М.: Литтерра, 2022. 552с.
 18. <https://portal.yarregion.ru/depts-dobr/> - Министерство образования Ярославской области.

© Карелина Инна Борисовна (inna76rus@gmail.com), Костина Яна Владимировна (jkostina71@gmail.com),
Рубинская Наталья Владимировна (ryzhova18@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ АВИАЦИОННОЙ ТЕМАТИКИ

PARTICULAR CHARACTERISTICS OF TRANSLATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS ON AVIATION

**N. Kartushina
E. Barybina**

Summary: This article is devoted to the problems of translating scientific and technical texts on aviation. It examines the linguistic features of this functional style, with special attention paid to the complexity of translating polysemantic terms that depend on the context. The work critically analyzes existing models of pre-translation analysis and proposes the author's step-by-step plan for working with the text. The advantages and disadvantages of using traditional dictionaries, machine translation systems, and neural networks are considered. The work highlights the necessity to consider cultural differences and ensure the highest accuracy in translating texts on aviation.

Keywords: translation, technical text, aviation terminology, pre-translation analysis, scientific and technical literature.

Картушина Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский
авиационный институт (национальный
исследовательский университет)
n_science@mail.ru

Барыбина Елизавета Игоревна

Московский авиационный институт (национальный
исследовательский университет)
barliza08@gmail.com

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам перевода научно-технических текстов авиационной тематики. В ней рассматриваются лингвистические особенности данного функционального стиля, особое внимание уделяется сложностям перевода многозначных терминов, зависящих от контекста. В работе критически анализируются существующие модели предпереводческого анализа и предлагается авторский поэтапный план работы с текстом. Рассматриваются преимущества и недостатки использования традиционных словарей, систем машинного перевода и нейросетей. В работе освещается необходимость учета культурных различий и обеспечения высокой точности при переводе текстов авиационной тематики.

Ключевые слова: перевод, технический текст, авиационная терминология, предпереводческий анализ, научно-техническая литература.

Актуальность

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием авиационной отрасли и, как следствие, возрастающим объемом научно-технической литературы, требующей квалифицированного перевода. Сложность и высокая степень ответственности в авиации предъявляют особые требования к точности и адекватности перевода. Появление новых цифровых инструментов (нейросети, машинный перевод) требует их критической оценки и выработки эффективных методик их интеграции в рабочий процесс технического переводчика для повышения качества и скорости работы.

Предметом исследования является процесс перевода английских научно-технических текстов авиационной тематики на русский язык, включая его лингвистические особенности, применяемые методы, стратегии и инструменты.

Объектом исследования являются английские научно-технические тексты авиационной тематики, процесс их перевода на русский язык, а также способы перевода (словари, системы машинного перевода, нейросети), используемые для решения связанных с этим переводческих задач.

Цель исследования – проанализировать специфику перевода научно-технических текстов авиационной тематики, выявить основные трудности и на основе их комплексного изучения разработать эффективный план предпереводческого анализа и последующей работы над текстом, а также дать оценку применимости современных цифровых инструментов в этом процессе.

Гипотеза исследования заключается в том, что достижение высококачественного перевода авиационных научно-технических текстов возможно только при условии комплексного подхода, сочетающего тщательный предпереводческий анализ, глубокое предметное знание и критическое использование современных технологических инструментов (словарей, машинного перевода, нейросетей).

Анализ эмпирического и теоретического материала

Общеизвестным является тот факт, что с каждым годом развитие авиационной сферы протекает более активно и притягивает к себе все больший интерес общественности. Появление новых исследований, посвященных изучению данной тематики, на сегодняшний день является своего рода закономерностью. Перед началом работы над данной научной статьей мы тщательно

но изучили материалы и провели исследование, результаты которого будут изложены далее.

Для начала стоит разобраться в основных понятиях, а именно – узнать, что такое научно-технический текст. Согласно М.Ю. Литвиновой, научно-технический текст является основным инструментом, при помощи которого осуществляется коммуникация и взаимопонимание между специалистами [8]. О.Ю. Румянцева и С.Г. Зубанова определили, что научно-техническая литература «представляет собой определенный функциональный стиль речи с характерными особенностями» [12]. Научно-технический текст – это специализированный вид письменного текста, который используется для передачи точной и объективной информации в определенной области [2].

Многие исследователи в своих работах отмечали следующие характерные черты авиационной научно-технической литературы: точность и краткость выражения мысли, логическая последовательность и полнота изложения, развернутость предложений, разнообразие лексики, наличие шаблонных фраз и словосочетаний, частое использование аббревиатур и сокращений [3; 4; 8].

На наш взгляд основная отличительная черта научно-технического текста – это частое употребление узкоспециальных терминов. Ученые А.М. Казанкова, Ю.А. Плужникова, А. Амадей, М.В. Козлова, Г.В. Рябкова и др. посвящают этой теме отдельные работы [6; 10; 13]. Приведем примеры узкоспециальных терминов: *tail plane* – стабилизатор, *dumping* – аварийный слив топлива, *pilot-in-command* – командир воздушного судна, *ceiling* – высота нижней границы облаков, *pose-down* – пикирование и т.д.

Стоит отметить, что перевод терминов вызывает наибольшее затруднение у переводчиков, поскольку один термин может обладать несколькими значениями в зависимости от контекста:

- The air traffic *control* tower is responsible for managing aircraft movements – Диспетчерская *служба* воздушного движения отвечает за управление движением самолетов/ The pilot needs to *control* the rate of descent to ensure a safe landing – Пилоту необходимо контролировать скорость снижения для обеспечения безопасной посадки;
- The aircraft is undergoing scheduled *service* in the hangar – Самолет проходит плановое *техническое обслуживание* в ангаре/ After the repairs, the engine was returned to *service* – После ремонта двигатель был возвращен *в эксплуатацию*;
- It is important to *load* the aircraft correctly to maintain its center of gravity – Важно правильно *загрузить* самолет, чтобы поддерживать его центр тяжести/ We are waiting for the last group of passengers to *load* before closing the doors – Мы ждем,

пока последняя группа пассажиров *займет* свои места;

- The controller issued a *clearance* for the aircraft to climb to 35,000 feet – Диспетчер выдал *разрешение* на набор высоты до 35,000 футов/ The aircraft has a minimum ground *clearance* of 12 inches – Минимальное *расстояние* между самолетом и землей составляет 12 дюймов.

Для многих переводчиков является очевидным тот факт, что для получения достойного результата перевода нужно тщательно проанализировать текст. Для этого применяется предпереводческий анализ текста. Рассмотрим план, который предлагает исследователь А.А. Позднякова:

1. библиографическая справка;
2. лингвопереводческая характеристика текста;
3. коммуникативное задание;
4. стиль текста [11].

Можно заметить, что данный план нетипичен, с его помощью можно сделать предпереводческий анализ дипломатических, юридических, маркетинговых и других текстов, однако, он будет неэффективен при переводе технического текста. Поэтому в своем исследовании мы предлагаем рассмотреть план предпереводческого анализа текста, предлагаемый О.В. Андреевой и Н.А. Качаловым:

1. расчленение текста на смысловые и структурные составляющие и выявление содержания каждого смыслового куска;
2. проникновение в коммуникативную структуру текста посредством анализа его тема-рематической структуры, а также выявление характера связи между предложениями внутри отдельных его частей и между целыми частями;
3. проникновение в прагматическую структуру текста, определение смысловой стратегии текста, параметров речевой ситуации, основной идеи и жанрово-стилистических особенностей текста [1].

Данный план является более применимым к переводу при работе над техническим текстом авиационной тематики.

В ходе анализа работ таких ученых, как М.А. Морозова, Н.Н. Рогозная, Е.Я. Свердлова, Д.Н. Яшин, мы выявили советы, которые могут быть полезны переводчикам при работе над переводом научно-технических статей авиационной тематики [9;14]. Например, каждое слово нужно переводить в контексте, а не отдельно, необходимо отслеживать появление новых терминов с целью избегания ошибок при переводе, перевод должен соответствовать языковым нормам языка и т.д. На основе проанализированного материала мы хотели бы предложить авторский план предпереводческого анализа текста и

последующей работы над ним:

1. предварительное прочтение исходного текста и его мысленное разделение на части;
2. выявление проблемных аспектов исходного текста и ознакомление со справочной литературой для устранения недопонимания;
3. выполнение чернового варианта перевода с вычиткой и сравнением перевода для каждого абзаца;
4. выполнение перевода наименования текста и полная вычитка чернового варианта;
5. сравнение оригинального текста и текста перевода;
6. редактирование текста перевода.

При работе с научно-техническими статьями авиационной тематики переводчикам стоит использовать специализированные словари, причем они могут быть как бумажными, так и электронными, например: Reverso Context или Multitran.

Отметим, что работа со словарями имеет много преимуществ. Словари часто содержат более подробные определения, этимологию, примеры употребления, синонимы и антонимы и т.д. Поиск материала является физическим процессом, который может способствовать лучшему запоминанию; для работы со словарями не требуется наличие интернета (данный критерий распространяется и на электронные словари при наличии загруженных баз данных). Более того, электронные словари обладают такими положительными характеристиками в сравнении с бумажными, как, например, мгновенный поиск материала по ключевому слову, возможность прослушать произношение слов, быстрое отображение языковых изменений ввиду регулярных обновлений.

Заметим также, что у словарей есть и свои недостатки. Бумажные словари неудобны для переноски, перелистывание страниц отнимает значительное количество времени, лексика имеет тенденцию к устареванию, покупка специализированных словарей может быть дорогостоящей. Недостатки использования электронных словарей выражаются в следующем: устройство должно быть заряжено, некоторые из них не работают без доступа к сети; часть электронных словарей может предлагать менее точные определения или ограниченное количество примеров, приложения могут перестать поддерживаться. В качестве альтернативы мы предлагаем рассмотреть другие инструменты перевода.

Сегодня, в век цифровых технологий, трудно представить себе человека, который ни разу не использовал искусственный интеллект (ИИ), именно поэтому мы рассмотрим нейросети как один из инструментов переводчика. Такие нейросети, как ChatGPT, Gemini, Grok, DeepSeek, переводчик может использовать в своей работе. Среди преимуществ ИИ можно выделить следующие: нейросети постоянно обучаются на огромных массивах

данных, улучшая качество перевода, способны переводить устойчивые выражения, а также понимать контекст предложения и всего текста, что позволяет более точно подбирать эквиваленты слов и выражений; некоторые нейросети могут предлагать несколько вариантов перевода, позволяя переводчику выбрать наиболее емкий.

Среди недостатков можно выделить следующие. ИИ может «придумывать» несуществующий перевод слов или допускать нелогичные ошибки, которые требуют тщательной проверки. Нейросети работают на основе закономерностей, что может приводить к ошибкам в нестандартных случаях, финальный результат перевода может сильно варьироваться в зависимости от сложности текста, языковой пары и конкретной нейросети. ИИ может испытывать проблемы с переводом специфической и технической лексики, что в нашем случае недопустимо. Перевод ИИ может быть «неживым», кроме того, такие переводы всегда требуют профессиональной вычитки и редактирования переводчиком.

Как отмечает исследователь И.В. Щербан: «...даже самые развитые генеративные переводчики не могут выступать в качестве замены человека. При этом человек способный самостоятельно осуществлять переводческую деятельность, может обращаться к инструментам ИИ, что облегчает и ускоряет процесс перевода» [15]. Мы полностью согласны с данным высказыванием и считаем, что технических переводчиков заменить невозможно.

Следующий инструмент переводчика, который мы хотели бы упомянуть, это машинный перевод. Такие языковые помощники всем хорошо известны, к ним относятся: «Яндекс Переводчик», «Google Переводчик», «DeepL» и др. Среди преимуществ можно выделить следующие: языковые помощники предоставляют возможность перевести огромные объемы текста за считанные минуты или секунды, помогают быстро понять общий смысл любого текста на иностранном языке, есть возможность выбора из множества бесплатных онлайн-сервисов машинного перевода. Также есть и недостатки: при машинном переводе часто допускаются грамматические, лексические и стилистические ошибки, плохо воспринимаются идиомы, шутки, сарказм, что приводит к неточным или бессмысленным переводам; возможна склонность к дословному переводу, кроме того, применение машинного перевода не типично для перевода технических, юридических, медицинских и других сложных текстов без последующей глубокой редактуры.

Поддерживая мнение исследователей А.Т. Киракосян и Д.А. Ишуткиной, которые считают, что в сфере перевода «...такие средства человеческого прогресса не готовы занять место человека, так как они упускают многие факторы», хотели бы добавить, что для профессионального перевода машинный перевод может служить лишь

отправной точкой, требующей серьезной доработки [7].

Исходя из вышеизложенного материала, можем сделать вывод о том, что каждый инструмент перевода имеет свои преимущества и недостатки, поэтому переводчик должен определиться самостоятельно с выбором своего основного «помощника». Очень важно не пренебрегать специализированной литературой, т.е. словарями, поскольку они остаются незаменимым инструментом для переводчика, обеспечивая при этом точность, глубину и надежность.

Отдельно также хотелось бы отметить, что культурные различия оказывают значительное влияние на перевод научно-технических текстов авиационной тематики, затрагивая различные аспекты, от терминологии до восприятия информации. Авиация – это глобальная индустрия, но зачастую проблемы для переводчика могут доставить даже культурные различия в использовании метрической и имперской систем измерения, поскольку переводчику необходимо не только переводить термины, но и преобразовывать единицы измерения, что требует внимательности и понимания привычных для целевой аудитории стандартов.

Кроме того, авиационная индустрия изобилует аббревиатурами. Их перевод часто требует не только знания языка, но и знакомства с местными стандартами и практиками. В некоторых культурах использование аббревиатур менее распространено, и переводчику может потребоваться расшифровать аббревиатуру или заменить ее более понятным выражением. Как отмечает исследователь

Н.В. Иноземцева, «передача авиационной лексики на русский язык является достаточно сложной задачей, что осложняется отсутствием единой классификации приемов перевода или переводческих трансформаций». [5]

Важно помнить, что при выборе эквивалента перевода необходимо учитывать профессиональную сферу и стилевые характеристики текста. Кроме того, полезно проконсультироваться с экспертами из данной профессиональной сферы для уточнения смысла термина. Также переводчику следует прибегать к целесообразным преобразованиям текста при полном сохранении смысла.

Выводы

Перевод английских научно-технических текстов авиационной тематики представляет собой сложный и трудоемкий процесс, требующий от переводчика широких языковых навыков и знаний и глубокого понимания специфики предметной области.

В целом, достижение высокого качества перевода авиационно-технических текстов возможно лишь при комплексном подходе, включающем тщательный пред-переводческий анализ, глубокое понимание контекста и специфики терминологии, а также умелое использование различных инструментов перевода. Хотя современные технологии, такие как нейросети и машинный перевод, облегчают процесс, человек-переводчик остается незаменимым ввиду своей способности учитывать нюансы, культурные различия и стилистические особенности, обеспечивая точность и адекватность перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева О.В., Качалов Н.А. Основные компоненты содержания обучения предпереводческому анализу профессионально-ориентированных текстов. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 4 (67). С. 108–113.
2. Барыбина Е.И. Роль контекста в подборе эквивалента термина при переводе текста на авиационную тему. В книге: Гагаринские чтения – 2025. Сборник тезисов докладов LI Международной молодежной научной конференции. Москва, 2025. С. 817–818.
3. Гришанович И.А., Мельдианова А.В. Специфика англоязычных текстов авиационно-космической тематики. В сборнике: Студенческая научно-практическая конференция в рамках «Недели науки» ФИЯ МАИ-НИУ, посвященная 100-летию со дня рождения академика В.П. Мишина. Сборник докладов. Ответственный редактор А.К. Каллиопин. 2017. С. 27–35.
4. Денисова О.И. Особенности формирования и перевода авиационной терминосистемы с английского языка на русский. Вестник МГОУ. Серия Лингвистика, № 5. 2015. С. 79–83.
5. Иноземцева Н.В. Лексико-грамматические трансформации при переводе технического авиационного текста. Доклады Башкирского университета. 2025. Т. 10. № 1. С. 89–95.
6. Казанкова А.М. Особенности перевода авиационной терминологии английского языка. Форум молодых ученых. 2021. № 7 (59). С. 73–84.
7. Киракосян А.Т., Ишуткина Д.А. Способы перевода учебного текста в рамках переводческой профессионализации на материале японского и русского языков. В сборнике: Материалы II региональной студенческой конференции ТОГУ. Материалы конференции. 2024. С. 556–563.
8. Литвинова М.Ю. Термин как важнейший компонент научно-технического текста авиационной тематики. В сборнике: Научно-практическая конференция в рамках «Недели науки» ФИЯ МАИ-НИУ, посвященная 55-летию полёта Ю. Гагарина. сборник докладов. 2016. С. 156–167.
9. Морозова М.А., Яшин Д.Н. Особенности перевода английских научно-технических текстов в авиационной сфере Modern Science. 2019. № 5–3. С. 118–121.
10. Плужникова Ю.А., Амадей А., Козлова М.В., Попович Д.В., Трофимов А.Б. Особенности перевода научно-технических текстов в авиационной сфере. В сборнике: Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития. Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2022. С. 69–72.

11. Позднякова А.А. Предпереводческий анализ в методике обучения переводу дипломатических текстов. Вопросы устойчивого развития общества. 2020. № 4–1. С. 156–162.
12. Румянцева О.Ю., Зубанова С.Г. Специфика перевода научно-технического текста на примере авиастроительной лексики. Сборник научных и учебно-методических статей преподавателей и студентов факультета иностранных языков МАИ-НИУ № 3. 2013. С. 128.
13. Рябкова Г.В. Особенности авиационно-экологической терминосистемы в современном английском языке и способы ее перевода на русский язык. Язык и культура. 2022. № 58. С. 54–65
14. Свердлова Е.Я., Рогозная Н.Н. Особенности перевода английских научно-технических текстов авиационной тематики. Современные технологии и научно-технический прогресс. 2021. № 8. С. 291–292.
15. Щербан И.В. Инструменты ИИ в переводе. В сборнике: Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых учёных. Материалы Национальной научно-практической студенческой конференции. 2024. С. 228–232.

© Картушина Наталья Викторовна (n_science@mail.ru), Барыбина Елизавета Игоревна (barliza08@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГОТОВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

PARENTAL READINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE IRKUTSK REGION

**A. Kvasova
O. Pashinova
N. Kovalchuk**

Summary: The article presents the results of a study on the readiness of parents of neurotypical children for inclusive education in the Irkutsk region. Based on a survey of 950 respondents, the study analyzes the level of awareness, emotional perception, and behavioral attitudes toward inclusive education for children with disabilities and their peers. The findings reveal fragmented understanding of inclusion: a physico-centric model of developmental disorders predominates, while less visible forms of disabilities remain overlooked. It was found that the primary sources of information are the internet and mass media, whereas educational institutions are largely uninvolved in awareness-raising activities. Correlation analysis demonstrates a significant relationship between parents' educational attainment and their depth of understanding of inclusive education principles. The authors substantiate the need for systemic measures to enhance parental literacy and develop regional inclusive education infrastructure.

Keywords: inclusive education, parental readiness, children with disabilities, neurotypical peers, Irkutsk region, survey research.

Квасова Анастасия Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет
ana8100597@yandex.ru

Пашинова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет
shelk72@mail.ru

Ковальчук Нина Андреевна

Учитель, Государственное общеобразовательное казенное учреждение Иркутской области, Специальная (коррекционная) школа №5 (г. Иркутск)
kovalchukninaandreevna@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования готовности родителей нейротипичных детей к инклюзивному образованию в Иркутской области. На основе анкетного опроса 950 респондентов проведен анализ уровня осведомленности, эмоционального восприятия и поведенческих установок в отношении совместного обучения детей с ОВЗ и их сверстников. Результаты демонстрируют фрагментарное понимание инклюзии: преобладающей является физикоцентричная модель восприятия нарушений развития, тогда как скрытые формы ОВЗ остаются за пределами внимания родителей. Установлено, что основными источниками информации выступают интернет и СМИ, в то время как образовательные учреждения практически не вовлечены в просветительскую деятельность. Корреляционный анализ выявил взаимосвязь между уровнем образования родителей и глубиной осознания принципов инклюзивного обучения. Авторы обосновывают необходимость системных мер по повышению грамотности родителей и развитию региональной инфраструктуры инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, родительская готовность, дети с ОВЗ, нейротипичные сверстники, Иркутская область, анкетный опрос.

Современная система образования сталкивается с необходимостью трансформации традиционных подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование представляет собой ответ на актуальные социальные, этические и правовые вызовы, способствуя реализации принципов равных возможностей и социальной справедливости. Согласно статистическим данным за 2024 год, в России насчитывается около 2 миллионов детей с ОВЗ, при этом наблюдается устойчивая тенденция к увеличению данной категории обучающихся [11].

Несмотря на прогресс в области диагностики и повышение правовой грамотности родителей, ключевой проблемой остается социальная изоляция семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Эти семьи сталкиваются с

комплексом трудностей, включая психоэмоциональные перегрузки, значительные финансовые затраты на реабилитацию и отсутствие четких механизмов интеграции ребенка в инклюзивную образовательную среду [9].

Инклюзивное образование предполагает не только обеспечение доступности знаний, но и социокультурную трансформацию, направленную на формирование толерантного и эмпатичного общества. Исследования показывают, что совместное обучение детей с ОВЗ и их нейротипичных сверстников способствует развитию социальных навыков у первых и формированию инклюзивных установок у вторых [2]. Однако отсутствие системной поддержки семей и педагогов может привести к тому, что инклюзия останется формальной декларацией, а не реальной практикой.

Правовые основы инклюзивного образования в России закреплены на международном и национальном уровнях. Ратификация Конвенции ООН о правах инвалидов (2012) послужила катализатором реформирования системы специального образования. Конституция РФ (ст. 43) гарантирует равенство прав на образование, а Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) ввел понятие инклюзивного обучения и обязал образовательные организации создавать необходимые условия для детей с ОВЗ. Важным шагом стало принятие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, который предусматривает индивидуализацию обучения и применение адаптированных образовательных программ [10].

Тем не менее, практическая реализация инклюзивного подхода сталкивается с рядом системных ограничений. Многие образовательные учреждения не готовы к внедрению инклюзии вследствие недостаточной материально-технической базы (отсутствие пандусов, сенсорных комнат, специализированного оборудования) и дефицита квалифицированных педагогических кадров [8]. Преподаватели общеобразовательных школ зачастую не обладают необходимыми компетенциями для работы с детьми с ОВЗ, а программы повышения квалификации носят формальный характер.

Одним из наиболее серьезных последствий недостаточно эффективной инклюзии является усиление стигматизации обучающихся с ОВЗ. В условиях отсутствия инклюзивной культуры в школьной среде дети с особыми образовательными потребностями часто подвергаются буллингу и социальной изоляции, что приводит к снижению учебной мотивации, росту тревожности и деформации самооценки. В свою очередь, нейротипичные учащиеся, не получая достаточного опыта инклюзивного взаимодействия, усваивают модели поведения, основанные на стереотипах и отвержении.

В связи с этим многие родители детей с ОВЗ предпочитают альтернативные формы обучения – коррекционные школы или надомное образование, что противоречит целям инклюзии. Кроме того, сопротивление инклюзивным практикам встречается и среди родителей нейротипичных детей, которые выражают опасения относительно возможного снижения академической успеваемости и перераспределения педагогического внимания.

На современном этапе развития инклюзивного образования существует значительный дефицит исследований, посвященных комплексному анализу ключевых аспектов готовности родителей к совместному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их нейротипичных сверстников [1; 4; 7; 13]. Между тем,

актуальность данной проблемы обусловлена активным внедрением инклюзивных практик в образовательных организациях и сопутствующими социопсихологическими и организационными вызовами.

Эмпирические исследования демонстрируют, что часть родителей выражает обеспокоенность возможным снижением академической успеваемости и познавательной мотивации их детей в условиях инклюзивного класса [3; 6]. Подобные опасения не уникальны для российской образовательной системы – аналогичные тенденции зафиксированы в международных исследованиях. В частности, работа de Boer выявила, что родители нейротипичных детей в Нидерландах часто воспринимают инклюзию как потенциальную угрозу качеству образования из-за опасений снижения темпа обучения и недостаточной компетентности педагогов [15].

Кроме того, многочисленные исследования подчеркивают недостаточную информированность родителей о принципах, целях и механизмах инклюзивного образования, что существенно снижает их готовность к принятию данной модели обучения [5; 12]. Этот фактор является критическим, поскольку эффективность инклюзивных практик напрямую зависит от степени вовлеченности родителей и их способности к конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса.

Ряд авторов (Т.Н. Адеева [1], Е.С. Глухова, С.А. Литвина [4], Шалагинова К.С. [14]) акцентируют внимание на необходимости преодоления психологических барьеров у родителей нейротипичных детей, что согласуется с выводами зарубежных коллег [15; 17]. Согласно их данным, позитивное восприятие инклюзивной среды и понимание ее принципов являются ключевыми факторами, способствующими успешной интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения.

Таким образом, несмотря на прогресс в области инклюзивного образования, внедрение данной модели сопровождается значительной тревожностью среди родителей, особенно тех, чьи дети развиваются в рамках нейротипичной нормы. Основные опасения связаны с возможным снижением качества образования, недостаточной подготовленностью педагогов и отсутствием безопасной образовательной среды, что требует дальнейших исследований и разработки стратегий психолого-педагогического сопровождения семей.

Анализ современной научной литературы (как отечественной, так и зарубежной) демонстрирует, что проблема готовности родителей к инклюзивному образованию остается недостаточно изученной, несмотря на ее высокую практическую значимость [1; 4; 7; 13]. При этом в зарубежных исследованиях данная тема получила более широкое освещение. Например, в работах de Boer et al

подчеркивается, что эффективность инклюзивного образования во многом зависит от степени вовлеченности родителей и их готовности к сотрудничеству с образовательными учреждениями [16].

Проведённый анализ отечественных и международных исследований позволил сформулировать научно обоснованное определение понятия «готовность родителей к инклюзивному образованию» [1; 13]. В рамках системного подхода данное понятие рассматривается как многокомпонентное психолого-педагогическое состояние, включающее три взаимосвязанных аспекта:

1. Когнитивный компонент – наличие у родителей системных знаний о сущности инклюзивного образования, его нормативно-правовых основах, методологических принципах и социально-педагогических эффектах;
2. Эмоционально-оценочный компонент – степень психологического принятия инклюзивной модели, включая толерантность к различиям, эмоциональную устойчивость и отсутствие предубеждений;
3. Поведенческий компонент – сформированность готовности к активному участию в образовательном процессе, включая сотрудничество с педагогами и адаптацию семейных практик воспитания.

Эмпирические исследования подтверждают, что интегративный характер данного феномена обусловлен взаимодействием всех трёх составляющих [2; 16]. При этом ключевым фактором успешной инклюзии выступает не только информированность родителей, но и их психолого-эмоциональная адаптация, а также социальная активность.

На современном этапе развития инклюзивного образования особую значимость приобретают методики диагностики и развития родительской готовности, учитывающие как российский опыт, так и международные кейсы (Avramidis & Norwich, 2002; Lavani, 2013).

Цель данной статьи – выявить степень готовности родителей детей с нейротипичным развитием к инклюзивному образованию в Иркутской области.

Материалы и методы

Исследование выполнено в 2024–2025 гг. с применением нестандартизированного анкетного опроса, разработанного в цифровой платформе Google Forms. В выборку вошли 950 респондентов – родителей нейротипичных детей, обучающихся в государственных школах Иркутской области. Формирование выборки осуществлялось методом целевого (невероятностного) отбора с учетом ключевых социально-демографических параметров для обеспечения репрезентативности данных.

Респонденты представлены тремя возрастными группами: зрелые родители 36–45 лет (50%), молодые родители 26–35 лет (43%) и лица старше 46 лет (7%). Такое распределение, подтвержденное критерием χ^2 ($p < 0,05$), отражает дифференциацию родительского опыта взаимодействия с образовательной системой. Географическое распределение характеризуется преобладанием городских жителей (71% – крупные города свыше 100 тыс. населения), что обеспечивает доступ к инклюзивной инфраструктуре, тогда как сельские территории (11% выборки) демонстрируют ее ограниченную доступность. Образовательный уровень респондентов существенно варьируется: 63% обладают высшим образованием, что свидетельствует о высокой академической грамотности, тогда как 37% имеют среднее профессиональное или общее образование. Профессиональная структура выборки отражает типичное для региона распределение по отраслям, с наибольшей представленностью работников образования (22%) и промышленности (18%). Возраст детей респондентов распределен следующим образом: младшие школьники составляют 43% выборки, что позволяет оценить актуальный опыт инклюзивного взаимодействия, тогда как 26% родителей имеют детей раннего возраста, демонстрируя гипотетические установки относительно инклюзии. Семейная структура репрезентативна: половина семей имеют двух детей, четверть – одного ребенка, а 26% относятся к категории многодетных.

Для обработки эмпирических данных были использованы следующие методы:

- Дескриптивный статистический анализ (частотное распределение, процентные соотношения) для характеристики социально-демографического профиля участников.
- Контент-анализ открытых ответов с последующей категоризацией по тематическим кластерам (например, «осведомленность об инклюзивном образовании», «ожидания от образовательного учреждения», «потенциальные риски инклюзии»).
- Корреляционный анализ (критерий χ^2 Пирсона) для выявления статистически значимых взаимосвязей между переменными (например, уровня образования родителей и их толерантностью к инклюзивным практикам).

Анкета включала 30 вопросов, комбинирующих закрытые, шкальные и открытые форматы, структурированные в пять тематических блоков:

1. Социально-демографические характеристики респондентов.
2. Оценка информированности об инклюзивном образовании.
3. Отношение к совместному обучению детей с различными образовательными потребностями.
4. Представления о потребностях детей с ограни-

ченными возможностями здоровья (ОВЗ).

5. Оценка доступности и адаптированности школьной инфраструктуры.

Закрытые вопросы оценивались по 5-балльной шкале Лайкерта (например, «Насколько вы согласны с утверждением, что инклюзивное образование способствует социализации всех детей?») и номинативной дихотомической шкале («Да/Нет/Затрудняюсь ответить»).

Качественные данные (открытые ответы) подвергались ручному контент-анализу с тематическим кодированием и последующей квантификацией. Надежность кодировки проверялась методом межкодирующей согласованности (коэффициент каппа Коэна $k = 0,82$), что свидетельствует о высокой степени согласия между кодировщиками.

Несмотря на эффективность анкетного опроса для масштабного сбора данных, метод подвержен риску социально желательных ответов. Для минимизации данного эффекта применялись анонимность и смешанный дизайн вопросов. Дополнительное включение качественных данных способствовало триангуляции результатов, повышая валидность исследования.

Представленная выборка является репрезентативной для изучения родительских установок по отношению к инклюзивному образованию, а комбинация количественных и качественных методов позволяет обеспечить комплексный анализ как статистических закономерностей, так и содержательных аспектов восприятия инклюзии.

Результаты

Результаты нашего исследования ($N=950$) выявили сложную и многокомпонентную структуру родительских представлений об инклюзивном образовании. Статистический анализ демонстрирует значимые различия в понимании сущности инклюзии ($\chi^2=18,7$, $p < 0,01$), что подтверждает необходимость операционализации данного понятия в образовательной практике.

Факторный анализ ответов на открытый вопрос позволил выделить три доминирующие модели понимания:

1. Интеграционная модель (63,4% случаев) сводит инклюзию к физическому включению детей с ОВЗ в общеобразовательные классы без необходимой адаптации учебного процесса.
2. Ограниченная трактовка (25,0%) акцентирует внимание исключительно на доступности образования для детей с инвалидностью.
3. Системный подход (17,4%) предполагает создание универсальной образовательной среды, однако

демонстрирует недостаточную конкретизацию механизмов реализации.

Регрессионный анализ подтвердил значимую положительную корреляцию между уровнем образования родителей и глубиной понимания инклюзии ($\beta=0,42$, $p < 0,05$), что подчеркивает важность образовательного фактора в формировании адекватных представлений об инклюзивном образовании.

Анализ распознавания различных нарушений развития детей с ОВЗ выявил выраженную «физикоцентричность» родительского восприятия ($F=4,7$, $p < 0,05$) (см. табл.1).

Таблица 1.

Распознавание категорий ОВЗ среди родителей.

Категория детей с ОВЗ	Частота распознавания (%)	95% доверительный интервал
Сенсорные нарушения (слух, зрение)	68.5	[65.2-71.8]
Детский церебральный паралич	57.3	[53.9-60.7]
Расстройство аутистического спектра	35.0	[31.8-38.2]
Задержка психического развития	19.6	[17.0-22.2]
Речевые нарушения	12.4	[10.2-14.6]

Количественный анализ данных выявил значимые различия в распознавании типов ОВЗ:

- Сенсорные нарушения (слух, зрение) и детский церебральный паралич (ДЦП) лидируют в ответах (68%), что объясняется их визуальной очевидностью и медийной освещенностью.
- Расстройство аутистического спектра (РАС) идентифицируют 35% родителей, что отражает рост общественного внимания к аутизму в последние годы.
- Менее заметные нарушения (задержка психического развития – 19,6%, тяжелые речевые расстройства — 12%) остаются на периферии родительского восприятия, подтверждая гипотезу о доминировании «физикоцентричной» модели инклюзии.

Критической проблемой остается использование устаревшей терминологии 15% опрошенных («дауны», «олигофрены»), что коррелирует с низким уровнем образования ($\phi=0,41$, $p < 0,01$) и проживанием в сельской местности ($OR=2,1$, 95% CI: 1,4–3,0).

Анализ каналов информирования об инклюзии (рис. 1) выявил преобладание неформальных источников:

- Интернет и СМИ – 78% (включая 62% случайного поиска).
- Образовательные учреждения – лишь 14%, причем только 8% родителей отметили системную работу школ.



Рис. 1. Распределение источников информации об инклюзии, %

Регрессионный анализ подтвердил, что недостаток официальной информации повышает риски некорректных представлений ($\beta=0.27$, $p < 0.001$). Особенно выражен этот эффект в сельских районах, где 73% респондентов не получают данных от школ (против 34% в городах). Регрессионная модель подтвердила, что недостаток официальной информации значимо увеличивает вероятность формирования некорректных представлений об инклюзивном образовании ($\beta=0.27$, $p < 0.001$).

Количественный анализ выявил значительную поляризацию в оценках доступности инклюзивного образования (см. рис. 2): почти половина респондентов (46%) констатируют его частичную реализацию, характеризующуюся формальным включением детей с ОВЗ без необходимой педагогической поддержки, что свидетельствует о декларативном характере внедрения инклюзивных практик ($\chi^2=23.4$, $p < 0.001$). При этом 10% родителей, преимущественно из сельской местности и малых городов ($OR=2.1$, 95% CI [1.7-2.6]), отмечают критические ограничения доступа, обусловленные дефицитом материальных ресурсов и отсутствием специализированного сопровождения. Лишь 7% опрошенных подтверждают полноценную реализацию инклюзивной модели, что указывает на существенный разрыв между нормативными требованиями и практикой образовательных учреждений ($F=18.2$, $p < 0.01$). Значительная доля респондентов (37%) демонстрирует неспособность дать однозначную оценку, что может быть интерпретировано как показатель недостаточной прозрачности инклюзивной политики школ и слабой информированности родительского сообщества ($r=0.39$, $p < 0.05$). Полученные данные убедительно подтверждают необходимость системной модернизации региональной образовательной инфраструктуры и разработки дифференцированных механизмов внедрения инклюзивных практик с учетом территориальной специфики. (Рис. 2.)

Статистический анализ данных выявил значимые

закономерности в восприятии условий успешной инклюзии ($\chi^2=156.8$, $p < 0.001$). Подавляющее большинство респондентов (95.7%) идентифицируют квалификацию педагогов как ключевой фактор, при этом значимость данного параметра подтверждается высоким коэффициентом согласия ($\kappa=0.82$) между различными группами опрошенных. Техническая оснащенность учреждений (82.6%) и формирование толерантной среды (73.9%) образуют статистически значимую триаду необходимых условий ($F=89.4$, $p < 0.01$), что подтверждает гипотезу о комплексном характере требований к инклюзивной практике.

Исследование выявило поляризованные установки родителей к инклюзивному образованию: с одной стороны, 66.2% демонстрируют позитивное отношение к инклюзии, с другой – сохраняются существенные опасения. Регрессионный анализ показал, что вероятность негативных ожиданий ($\beta=0.34$, $p < 0.05$) возрастает в случаях, когда речь идет о детях с ментальными нарушениями. Наиболее распространенные тревоги включают риск буллинга (20%), дефицит индивидуального подхода (15%) и снижение качества образования (21.7%). Примечательно, что выявлена прямая зависимость между уровнем информированности родителей и их оценкой эффективности инклюзии ($r=0.47$, $p < 0.01$).

Кластерный анализ ответов позволил выделить три стратегии образовательной интеграции, предпочитаемые родителями: инклюзия через коррекционные классы (47.8%), специальные школы (36%) и домашнее обучение (16.2%). Эти данные отражают существующий парадокс – при формальном принятии идеи инклюзии 60.9% родителей не осведомлены о конкретных мероприятиях по ее реализации в школах. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки дифференцированной системы просвещения семей и повышения прозрачности инклюзивных практик в образовательных учреждениях.

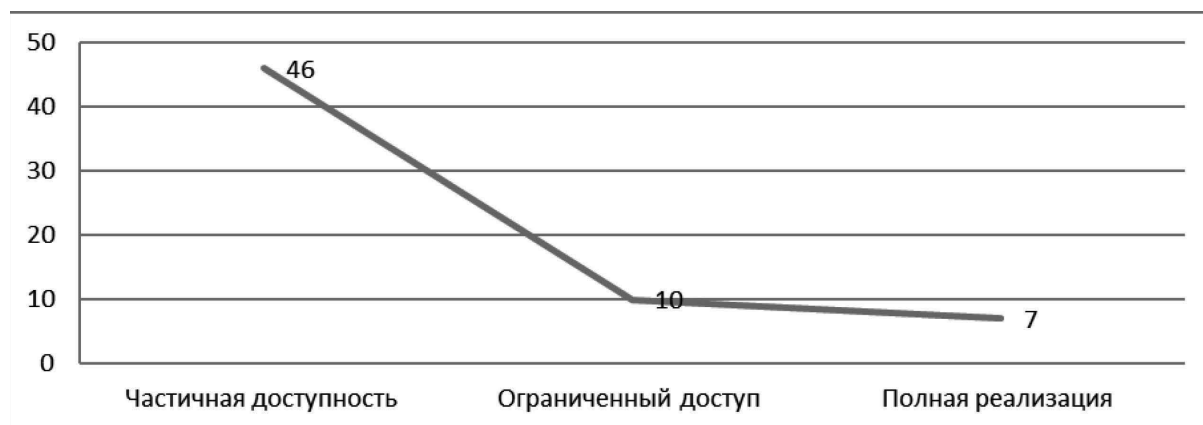


Рис. 2. Доступность инклюзивного образования, %

Заключение

Проведенное исследование выявило существенную неоднородность родительского восприятия инклюзивного образования, что свидетельствует о сложности его реализации на практике. Анализ данных подтвердил наличие устойчивых когнитивных, институциональных и ресурсных барьеров, препятствующих полноценному внедрению инклюзивных практик. Основными факторами, формирующими родительские установки, стали недостаточное понимание сущности инклюзии, слабая информационная поддержка со стороны образовательных учреждений и дефицит квалифицированных специалистов. При этом выявлена значимая зависимость между оценкой инклюзии и социально-демографическими характеристиками респондентов – уровнем образования и местом проживания.

Полученные результаты подчеркивают необходимость системного подхода к формированию инклюзивной среды, включающего как просветительскую работу с родителями, так и совершенствование профессиональной подготовки педагогов. Особое внимание должно быть уделено разработке дифференцированных моделей инклюзии, учитывающих региональные особенности и ресурсные возможности образовательных организаций. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение долгосрочной динамики родительских установок, а также оценка эффективности различных механизмов их коррекции. Реализация предложенных мер позволит не только повысить качество инклюзивного образования, но и сформировать более толерантное и информированное общественное сознание в отношении детей с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адеева Т.Н. Мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты психологической готовности к инклюзивному образованию родителей различных категорий детей / Адеева Т.Н. // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. Т.6 № 3А. – С. 90–100.
2. Алехина С.В. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 213–233.
3. Богомолова Е.А. Исследование отношения родителей к инклюзивному образованию / Е.А. Богомолова, И.А. Подольская, М.А. Спиженкова // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 20-летию факультета психологии КГУ им. К.Э. Циолковского. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. – 2015. – С. 243–247.
4. Глухова Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Психология обучения. – 2013. – №1. – С. 28–39.
5. Калашникова С.А. Оценка родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности / С.А. Калашникова // Образование и воспитание. – 2015. – №4. – С. 60–67. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/13/252/> (дата обращения: 24.05.2025).
6. Копылова Т.П. К вопросу о готовности родителей к инклюзивному образованию / Т.П. Копылова // Инновации в науке. – 2018. – №9 (85). – С. 17-19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-gotovnosti-roditeley-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 29.05.2025).
7. Лемех Е.А. Инклюзивный отдых и инклюзивное обучение: отношение родителей / Е.А. Лемех, О.Ю. Светлакова, В.В. Хитрюк. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2020. — № 3. — С. 57–64.
8. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В.И. Лубовский // Специальное образование. – 2016. – №4. – С. 77–87.
9. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36(1). – С. 1–16.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного об-

- разовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Доступ из справочно-правовой системы «Консультант Плюс».
11. Росстат. Статистический бюллетень: образование и социальные показатели. Москва: Федеральная служба государственной статистики, 2024. – с. 633.
 12. Рубцов В.В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития / В.В. Рубцов, С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2024. – 29(5), 4. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor (дата обращения: 11.07.2025)
 13. Хитрюк В.В. Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Научный диалог. – 2017. – №8. – С. 426–439
 14. Шалагинова К.С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию / К.С. Шалагинова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 года, Москва). М.: М ГППУ, 2011. – С. 103–105.
 15. Avramidis E., & Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature // *European Journal of Special Needs Education*. – 2002. – Vol. 17, No. 2. – P. 129–147.
 16. de Boer A., Pijl S.J., & Minnaert A. Parents' Attitudes Toward Inclusive Education: A Review of the Literature // European Journal of Special Needs Education. – 2012. – 27(3). – P. 165–181.
 17. Lalvani P. Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education // Disability & Society. – 2013. – Vol. 28, No. 1. – P. 14–27.

© Квасова Анастасия Юрьевна (ana8100597@yandex.ru) Пашинова Ольга Викторовна (shelk72@mail.ru),
Ковальчук Нина Андреевна (kovalchukninaandreevna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL DESIGN OF VALUE-SEMANTIC ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

**A. Lazareva
N. Morozova**

Summary: The article explores the theoretical and methodological foundations for designing value-semantic orientation in the professional education of adults within the framework of continuing education. It emphasizes the necessity of moving beyond the cognitive and formal paradigm of instruction toward a more content-rich, personality-oriented model that promotes the development of worldview attitudes, social responsibility, and conscious self-determination among learners. Particular attention is given to the mechanism of correlating individual values with a person's motivational position as a basis for forming sustainable semantic guidelines. The authors define the essential features of pedagogical design as a tool for purposefully shaping educational content that integrates spiritual and moral values and develops the competence of educational actors. A model of dialogical interaction is presented, ensuring the meaning-generating nature of the educational process. Key conditions for its implementation are discussed, including mentorship, interdisciplinary knowledge integration, diagnostics of internal learner activity, and guided educational decision-making. The article stresses the importance of forming practice-oriented meanings that foster professional development and self-determination. It concludes with a call for normative and methodological support to reinforce the value-semantic component in contemporary educational environments. This study is relevant for educational researchers, instructors in continuing education, and curriculum designers.

Keywords: value-semantic orientation, adult professional education, continuing education, pedagogical design, learner-centered approach, meaning-making, mentorship.

Лазарева Анна Сергеевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
ФГБОУ ВО Российский государственный социальный
университет, г. Москва; преподаватель, АНО «Академия
корпоративного обучения», (г. Москва)
lazareva@mail.ru

Морозова Наталья Александровна

старший преподаватель, ФГКОУ ВО Московская академия
Следственного комитета Российской Федерации
имени А.Я. Сухарева
mask.morozova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические основания формирования ценностно-смысловой направленности профессионального обучения в системе дополнительного образования. Актуализирована необходимость преодоления когнитивной и формализованной парадигмы обучения в пользу личностно ориентированной модели, способствующей развитию мировоззренческих установок, социальной ответственности и осознанного самоопределения обучающихся. Центральное внимание уделено механизму соотнесения индивидуальных ценностей с личностной мотивирующей позицией как основе формирования устойчивых смысловых ориентиров. Авторы раскрывают сущностные характеристики педагогического проектирования как инструмента целенаправленного формирования образовательного содержания, направленного на интеграцию духовно-нравственных ценностей и развитие компетентности субъектов образовательного процесса. Представлена модель диалогического взаимодействия, обеспечивающая смыслопорождающий характер образования, а также условия его реализации через наставничество, межпредметную интеграцию, диагностику внутренней активности обучающихся и сопровождение образовательных решений. Подчеркивается значимость формирования практико-ориентированных смыслов, способствующих профессиональному становлению и самоопределению личности. Сделан вывод о необходимости нормативного и методического сопровождения ценностно-смысловой компоненты в современном образовательном пространстве. Работа представляет интерес для исследователей в области педагогики, преподавателей дополнительного образования и разработчиков образовательных программ.

Ключевые слова: ценностно-смысловая направленность, профессиональное обучение взрослых, дополнительное образование, педагогическое проектирование, личностно-ориентированный подход, смыслообразование, наставничество.

Введение

В современный период, когда важно придавать обучению ценностно-смысловую направленность на фоне изменений в приоритетах и установках, становится очевидной необходимость пересмотра сло-

жившейся ориентации только на когнитивный подход, формальность и обезличенность. Требуется переход к более содержательному и личностно ориентированному формату, который учитывает разнообразие учебного материала, развивает межличностные отношения и способствует раскрытию потенциала обучающихся.

Развитие личностного потенциала обучающихся, ориентированное на ценностно-смысловые установки, играет важную роль в образовательном процессе. Оно способствует созданию условий для самоопределения, позволяя обучающимся осознавать собственные цели и возможности. Благодаря этому формируются позитивные модели поведения, социально значимые компетенции и ответственная жизненная позиция. Эффективность развития личностного потенциала и осознанности при выборе обучающимся собственной позитивной жизненной траектории связана с особенностями действующей структурно-функциональной и процессуальной системы образования. Она также согласуется с процессами последующего воплощения усвоенных ценностных ориентиров в конкретных ситуациях и поступках. [1, с. 39].

Исследование ценностно-смысловой направленности образования следует начать с определения ключевых понятий — «ценность» и «смысл», которые тесно связаны между собой. Анализируя суть понятия «ценность», соглашались с Ш. Шварцем, который определяет его как жизненные ориентиры и стандарты [2, р. 16], а также с Н.А. Журавлевой, считающей ценности в высшей степени желаемыми явлениями как внутреннего, так и внешнего мира [3].

Ценности представляют собой положительно значимое стержневое образование в структуре мировоззренческих установок личности. Они выполняют регуляторную и целевую функции деятельности, выступают источником мотивации, доминируют в сознании, направляют социальную динамику и служат основой для познания и формирования образа мира [4, с. 24]. Благодаря этому ценности оказывают первостепенное влияние на внутреннее развитие личности, придавая ее действиям смысл и значимость. В зависимости от направленности и факторов формирования, ценности, создаваемые человеком и обществом, разделяем на: витальные и социальные; религиозные, этические, эстетические, когнитивные, экономические, правовые, экзистенциальные и культурные [5, с. 11].

Система ценностей представляет собой внутренний стержень и связующее звено культурных и общеобязательных элементов общественного развития. В контексте образовательного процесса она должна наполняться содержанием всю учебную деятельность обучающегося на всех этапах его образования и воспитания, отражая требования и условия современности. Ее ключевое предназначение — духовно-нравственная консолидация общества ради гармоничного воспитания каждой личности. [6, с. 15].

Альтернативность и многогранность применения ценностей объясняется их трансцендентным характером и отсутствием жестких ограничений в осознан-

ном применении к различным жизненным ситуациям. Кроме того, они отличаются амбивалентностью по отношению к основам их внедрения в общественные отношения. Эти отношения формируются на основе индивидуального, осмысленного восприятия ценностей конкретным субъектом как важного элемента личного жизненного опыта. Ценностные установки направляют деятельность взрослого человека к значимым целям. Они служат фундаментом культурного единства общества. Формирование позитивно-оптимальной системы ценностных установок в образовательном процессе зависит от эффективности построения на их основе смысловых приоритетов. Эти приоритеты выступают в качестве специфических социальных индикаторов качества жизни, отражающих общеобязательные положения и уровень общественного развития [7, с. 82]. Они постоянно подвергаются влиянию изменяющихся условий реальности, которая развивается в динамике. Это требует активной переоценки личных целей и поведенческих ориентиров обучающегося в соответствии с происходящими изменениями.

Существующие ценности соотносятся с индивидуальной мотивирующей позицией человека. Под этой позицией понимается определенный способ и конкретное пространство реализации личной концепции в системе отношений. Эти отношения строятся с учетом других личностных установок и мировоззренческо-деятельностных компетенций значимых для взрослого. Содержательно мотивирующая позиция представляет собой активно выраженную и регулируемую форму поведенческого проявления личности. Она выступает конкретным поводом для реализации тех или иных действий. В этой позиции ценность не остается на уровне декларации, а постоянно перестраивается в ответ на изменяющиеся условия реальности, отличаясь ситуационной гибкостью и индивидуальностью. [8, с. 89].

Механизм соотнесения ценностей с мотивирующей позицией реализуется через ограниченность содержательно-смысловых положений, как отмечается исследователями [9, с. 49]. Он направлен на достижение целевой установки, поставленной самим субъектом. Этот механизм выступает как практический алгоритм действий, позволяющий перейти от внутренних установок к внешнему поведению. Его реализация предполагает закрепление различных форм ответственности за те действия, которые могут проявиться в конкретной ситуации.

Ценностная установка побуждает индивида к выбору позитивной модели поведения — как в форме действия, так и в форме осознанного воздержания. Она проявляется как индикатор оценки текущей ситуации и является результатом самооценки личности. При этом важно не только то, как субъект выстраивает собственное восприятие ценностных установок.

Существенное значение имеет и механизм формирования способностей, который позволяет реализовывать ценностно-смысловые ориентации в конкретных жизненных обстоятельствах. Мировоззренческо-ценностные ориентиры выступают предпосылками для смысловой интерпретации, то есть для осознания абсолютной ценности события или поступка. Они также связаны с субъективным переживанием этих явлений, воплощая принцип единства деятельности, сознания и личности. Такие ориентиры отражают спектр позитивных тенденций, необходимых для раскрытия потенциала каждого обучающегося. Они способствуют развитию способности принимать адекватные, практико-ориентированные решения.

Избирательность субъекта, проявляющаяся в многогранности реального воплощения поступка в конкретно определённой жизненной ситуации, отражает его внутреннюю направленность. Эта направленность соотносится с имплементацией в действиях той или иной ценности, укоренённой в системе личных смыслов. Указанная избирательность непосредственно воплощена в сформировавшейся у субъекта мировоззренческо-деятельностной установке [10]. Такая установка реализуется посредством ориентирующего феноменологического механизма, направленного на объективацию ценностно-смысловой направленности образовательного процесса. Этот механизм базируется на структурном ранжировании установленных приоритетов в соответствии с личностными, персонифицированными предпочтениями, при этом не исключается потенциальная допустимость возникновения ситуационного диссонанса.

Достижение оптимального уровня взаимовлияния имеющихся личностных ценностно-смысловых установок обучающегося и его субъективного опыта представляет собой ключевое условие образовательного процесса. Это взаимовлияние должно соотноситься с представленным к освоению комплексом необходимых знаний, транслируемых в ходе обучения. Данные знания обладают направленностью на последующее осознание и реализацию сформировавшейся позиции личности. Именно в рамках такой позиции человек способен принять рациональное, социально-значимое и оптимально эффективное решение. Кроме того, он потенциально определяет прогрессивные цели по конструированию собственной жизненной картины мира. Он также демонстрирует перспективность формируемых профессиональных компетенций и выражает готовность к непрерывному самосовершенствованию, что в совокупности составляет сущностное наполнение процесса смыслообразования.

Согласно обоснованной позиции А.И. Шемшуриной, целевая направленность процесса смыслообразования обусловлена формированием личностных нравствен-

ных компетенций. Эти компетенции базируются исключительно на возникающих меж субъектных отношениях и смыслах жизни. Они впоследствии интегрируются в функциональный алгоритм содержательного уяснения. Данный алгоритм реализуется в формате единения необходимых ценностно ориентированных установок и первостепенных задач воспитания человека [11, с. 23].

Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса должна строиться на осознанном включении обучающимися ключевых элементов духовно-нравственных установок. Эти установки интегрируются в образовательную практику как содержательные атрибуты, формирующие устойчивую мировоззренческую основу. Они направляются на развитие целеполагания и целеопределения, актуального для личности. Такая направленность обеспечивается через компетентностное укоренение базовых национальных ценностей. [12, с. 477].

Методика

Основной целью исследования является актуализация и разработка концептуальных положений, раскрывающих сущностное содержание механизма функционального развития ценностно-смысловой направленности образовательного процесса. Данный механизм опирается на методологию педагогического проектирования. Он реализуется через многопрофильную наставническую деятельность, ориентированную на личностное сопровождение обучающегося. Такая деятельность способствует либо формированию новых, либо трансформации существующих условий воспитания и обучения. Основными функциями проектной деятельности выступают: исследовательская, аналитическая, прогностическая, конструирующая, преобразующая, нормирующая. Применяются три основных вида педагогического проектирования. Это социально-педагогическое, ориентированное на трансформацию социальной среды или решение проблемных ситуаций педагогическими средствами; психолого-педагогическое, направленное на преобразование человека и межличностных отношений; и образовательное, связанное с проектированием качественных характеристик образования и внедрением инновационных изменений [13, с. 41]. Алгоритм педагогического проектирования включает последовательность целенаправленных действий. К ним относятся: постановка проблемы, сбор и анализ информации, исследование эффективности существующих мероприятий, проектирование перспективного механизма регулирования и формирование итоговых выводов.

Результаты

Развитие ценностно-смысловой направленности образовательного процесса предполагает создание

целенаправленного и содержательно насыщенного взаимодействия между обучающимся и педагогом. Это особенно актуализируется в контексте **дополнительного образования взрослых**, где приоритет приобретает не просто передача знаний, а их личностно-профессиональное осмысление в рамках индивидуального образовательного запроса. Взаимодействие строится в формате диалога, в котором особое значение приобретают процессы смыслоопределения, актуализации и стимулирования. Диалог выстраивается гармонично и соответствует содержательным основаниям, предусмотренным образовательной программой, включая особенности корпоративного и непрерывного образования. Его реализация осуществляется через генерирование профилированного содержания конкретного учебно-воспитательного кластера, адаптированного под жизненные и профессиональные потребности взрослой аудитории.

Диалогическое общение в условиях дополнительного образования мотивированно направлено на фокусирование точек ценностно-смыслового соприкосновения и внедрение осмысленной личностной позиции обучающегося в актуальную педагогическую ситуацию. В качестве общих конструктивных условий эффективной реализации подобной модели выступает:

1. достижение прагматической продуктивности ценностно-смыслового содержательного наполнения занятий, основанных на диалогичности образовательного процесса;
2. важно обозначить линии межпредметной интеграции знаний в контекст глубокого проникновения в реальные связи, через представление личностно значимых ситуаций;
3. диагностирование потенциальных показателей внутренней инициативы и активности в познании окружающего мира приобретает особую актуальность в системе дополнительного образования, где обучение взрослого строится не на базе внешней регуляции, а на основе внутренней мотивации, практического запроса и стремления к профессиональному росту;
4. использование наставнических механизмов, способствующих формированию устойчивого осознания ценностей и целей, оказывается особенно значимым при работе с взрослой аудиторией, имеющей накопленный опыт и индивидуализированные представления о профессиональной и личной самореализации;
5. прицельное инструктивное сопровождение, ориентированное на принятие позитивных решений;
6. развитие стремления к успеху и повышение учебной мотивации.

К числу специфических факторов относятся необходимость выстраивания модели смысловорождающего диалога между участниками педагогического

взаимодействия. Эта модель опирается на выявление актуальных установок, стремлений и потребностей обучающихся. Важно использовать интегрированный подход к существующим смысловым установкам, которые развиваются в процессе интерпретации целей и мотивации, заложенных в учебных текстах. Тексты становятся особым проецируемым фактором, глубоко влияющим на все уровни формирования базовых компетенций личности — от биологических до ценностно-смысловых. Конститутивным звеном данного процесса является фокусировка целевой направленности ценностно-ориентированных установок на достижение новых императивов качества образования. Эти императивы воспринимаются индивидом как инструментальные компоненты, необходимые для поиска оптимальных решений жизненных задач и преодоления практико-ориентированных ситуаций.

Достижение должного уровня понимания сущности ценностных установок связано с усилением личной мотивации и формированием устойчивого познавательного интереса. Это становится возможным благодаря профессиональному воздействию педагога, направленному на активизацию личностной и деятельностной позиции обучающегося. В результате формируется способность интерпретировать получаемую информацию и интегрировать ее в значимый жизненный контекст через развитие образного мышления. При этом особое внимание следует уделять ключевому фактору эффективности усвоения знаний — наличию у обучающихся выраженного познавательного интереса к воспринимаемому и анализируемому педагогом информационному материалу. Важно также развитие способности выявлять и формулировать собственные осмысленные цели, отражающие жизненные и практико-ориентированные установки. Это включает постановку конкретных целевых ориентиров и функциональных задач, значимых для личностного и профессионального роста.

Ограничение образовательного процесса исключительно предметно-инструментальной направленностью часто приводит к снижению его мотивационного потенциала. В таких условиях отсутствует акцент на формирование смысло-ориентированного контента, важного для глубокого восприятия знаний обучающимися. Это сопровождается абстрагированием от личностных установок субъектов и игнорированием их индивидуального опыта. Кроме того, недостаточно проводится работа по выявлению социальных факторов, оказывающих конструктивное воздействие на деятельность обучающихся. Все это напрямую связано с последующими трудностями и снижением эффективности реализации ценностно-ориентированного воспитательного влияния. Смысловой деятельностно-практический опыт обучающегося изначально формируется под влиянием требований образовательных конструкций и факторов социальной среды.

Именно этот опыт становится важнейшим фундаментом для построения позитивных и общественно значимых отношений. Такие отношения отражают личностные установки и конструктивные амбиции обучающегося. Они соотносятся с тем, как субъект интерпретирует ценностные основания усваиваемых знаний. Знания, в свою очередь, проецируются на реальные жизненные ситуации и явления окружающей действительности. Формирование устойчивых смысло-значимых ориентиров жизнедеятельности обучающихся проявляется в стремлении сохранить единство личности и социума. Это имеет особое значение для взрослых обучающихся, находящихся в условиях профессиональной и социальной трансформации, для которых образовательный процесс становится неотъемлемой частью стратегии адаптации к изменяющимся реалиям рынка труда и общественной жизни [14, с. 17].

Особое значение имеет процесс выстраивания устойчивых и глубинных ценностных установок у обучающихся. Обучающиеся обладают высокой восприимчивостью к осмысленному пониманию необходимости устранения разрыва между ценностно-смысловым прогнозированием и реальным жизненным планом. Подобная работа, при создании специфических условий, способствует самодиагностике личных установок. Освоенные содержательные аспекты ценностно-смысловых установок должны выступать не только в формате средства развития субъекта, но и в качестве реально допустимой к применению потенциальной возможности обогащения индивидуального социального для направленного формирования должного уровня осмысленности как завершающего этапа специфической работы понимания [15, р. 43], характеризующегося исключительно мотивированной заинтересованностью лица на отыскание на основе приобретаемых в процессе обучения знаний собственного имманентного опыта.

Практико-выраженная мировоззренческо-деятельностная составляющая вариативности воплощения субъектом образовательного процесса комплекса ценностно-смысловых ориентиров в системе дополнительного профессионального образования позволяет дезорганизовать его потенциально допустимую рассогласованность, выраженную в диссонансе мыслительно допускаемой картины происходящего события и его реализацией в конкретно-определённой жизненной ситуации

Существующий механизм становления ценностно-смысловых установок в современной модели образования, включая сегмент дополнительного образования взрослых, характеризуется универсальностью алгоритма становления и развития фундаментальных способностей человека, прежде всего позволяющего ему стать субъектом собственной жизни [16, с. 119]. Вместе с тем, на продуктивность формирования целостной системы

педагогических смыслов продолжает оказывать влияние разобщенность и функциональная несформированность необходимых ценностных форм и связей между педагогическими, социальными и индивидуальными ценностями соотносительно разных уровней осуществляемого педагогического взаимодействия.

В действующих образовательных стандартах и программах подготовки педагогов задекларирована ориентированность на формирование ценностного отношения к знанию. Однако на практике эта установка часто не подкреплена содержательно. Эмпирический анализ показывает, что отсутствует четкий алгоритм формирования смысло-ориентированных компетенций, которые могли бы быть реализованы в педагогическом взаимодействии с обучающимися, не представлены необходимые методические разъяснения, обеспечивающие реализацию данного подхода. Также отсутствуют категориальные параметры, позволяющие оценивать уровень эффективности работы в этом направлении.

Нормативно-существующая целостность организации образовательного процесса в реалиях существующей действительности фактически отсутствует. Развитие ценностно-смысловой направленности в образовательном процессе становится особенно важным в современных условиях, включая сферу непрерывного и дополнительного образования взрослых, в которой обучающиеся демонстрируют высокую степень осознанности и запрос на персонализированное, ценностно значимое обучение. Это связано с нарастающей тенденцией к снижению позитивной учебной мотивации обучающихся. На фоне девальвации социальной ценности и статуса знаний наблюдается размытость традиционных ориентиров и снижение критичности к собственным действиям и высказываниям. Фактически отсутствует обязательное и осознанное внимание к повышению воспитательного потенциала учебных занятий.

В связи с изложенным целесообразно рассмотреть вопрос о внесении изменений в действующие образовательные акты. Это необходимо для регламентации инструкций и указаний, направленных на формирование содержательных аспектов ценностно-ориентированных установок. Требуется постоянная оптимизация ключевых детерминант педагогической системы. Важно корректировать концептуальные механизмы и методы, способствующие получению личностно значимых знаний. Следует также осуществлять регулярную оценку степени сформированности у обучающегося фундаментальных ценностных установок. Не менее значимо развитие самостоятельной и ответственной личной позиции.

Обсуждение

При составлении эффективной модели процесса по-

нимания обучающимся сущности изучаемого предмета приоритетное значение имеет осмысление выбранной стратегии преподавания. Эта стратегия должна быть аксиологически выверенной и рационально обоснованной. В ее основе лежит смысло-ориентированная компетентность педагога как консолидирующий элемент. Она выражается в четко выстроенной, многоуровневой, интегрированной и нелинейной модели восхождения к ценностно-смысловым константам. Данная модель формируется через принятие базисных установок, реинтерпретацию фундаментальных положений и опору на систему теоретико-методологических знаний, соотносимых с уровнем профессиональной и мировоззренческой компетентности.

Предлагаемый к изучению в образовательном процессе материал должен обладать ценностно-смысловой детерминирующей составляющей. Он должен занимать ведущее место в формировании побудительной и регулятивно-исполнительной ориентированности личности обучающегося. Это требует акцента на глубинное понимание и уяснение сущностных концептуальных положений излагаемого объекта, воспринимаемых субъектом на подсознательном уровне содержательного восприятия. Такое восприятие должно базироваться на переходе от адаптивно-дисциплинарного формата к личностно-ориентированной ценностно-смысловой направленности, согласующейся с закономерностями духовно-нравственного и социального развития. Ввиду многогранности возникающих ситуативных проблемных диспозиций в процессе образовательной деятельности современный педагог сталкивается с необходимостью их продуктивного преодоления. В этой связи особенно важным и перспективным становится овладение способами прогрессивного конструирования различных ситуаций смыслового характера. Данное умение должно сочетаться с комплексным профессиональным развитием собственной ценностной культуры педагога.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило ключевую роль ценностно-смысловой направленности в систе-

ме профессионального обучения взрослых в контексте дополнительного образования. Современные вызовы, связанные с девальвацией статуса знаний, снижением учебной мотивации и фрагментацией культурных ориентиров, требуют переосмысления целей и содержания образования. В этом контексте особое значение приобретает педагогическое проектирование как механизм целенаправленного формирования образовательной среды, способной не только передавать знания, но и инициировать процессы личностного становления обучающегося.

Авторы обосновали необходимость перехода от адаптивно-дисциплинарной модели к личностно-ориентированному подходу, в основе которого лежит аксиологическая и смысловая проекция содержания обучения. Именно через осознанное соотнесение индивидуальных ценностей с учебным материалом становится возможным формирование устойчивых мотивационно-смысловых установок, способствующих целеполаганию, саморегуляции и ответственному профессиональному выбору.

Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса встроена в структуру взаимодействия преподавателя и обучающегося. Особую роль здесь играют диалог, наставничество, межпредметная интеграция и опора на субъективный опыт обучающегося. Образование в таком формате становится пространством смыслопорождающей активности, ориентированной на формирование компетентной, социально ответственной и морально устойчивой личности.

Таким образом, актуализируется необходимость нормативного и методического сопровождения внедрения ценностно-смыслового компонента в образовательную практику. Это требует не только пересмотра образовательных стандартов, но и профессиональной подготовки педагогов, владеющих методами проектирования, диагностики и сопровождения смыслового развития обучающегося. Только в условиях целенаправленного аксиологического сопровождения образовательный процесс способен выполнять свою культуuroобразующую, воспитывающую и социализирующую функцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Н.П., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 37–51.
2. Schwartz S.H. An overview of the Schwartz theory of basic values. Online readings in Psychology and Culture. 2012. № 2 (1). Pp. 1–20.
3. Журавлева Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2022. 528 с.
4. Ходырев А.М. Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 20–30.
5. Баева Л.В. Традиционные ценности: понятие и смыслы // Patria. 2024. Т. 1. №3. С. 8–22
6. Кобер О.И., Кирьякова А.В. Диагностика ориентации студентов-архитекторов на профессиональные ценности // Глобальный научный потенциал. 2024. № 4–1(157). С. 14–17.
7. Ключев А.В. Формирование ценностей обучающихся в контексте изменения образовательной среды (на примере Ленинградской области) // Управление

- ское консультирование. 2020. № 9. С. 81–91.
8. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. № 2. – С. 85–103.
9. Карпинский К.В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности. Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Гродно: ГрГУ им Янки Купалы, 2021. 220 с.
10. Брызгалин Е.А. Ключевые положения о личностных ценностях и смыслах (по материалам отечественных и зарубежных научных источников) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 2 (15). С. 46–66.
11. Шемшурина А.И. Смысловые обозначения ценностных оснований жизнедеятельности человека в опыте поколений // Этическое воспитание. 2009. № 1. С. 20–25.
12. Белякова Е.Г. Профессиональное самоопределение студентов педагогических направлений // Психология профессионального становления. Сборник материалов Всероссийского научно-практического форума. Екатеринбург, 2024. С. 14–17.
13. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд. – Москва: Академия, 2008. – 284 с.
14. Баява Л.В. Традиционные ценности: понятие и смыслы // Patria. 2024. Т. 1. №3. С. 8–22
15. Elton-Chalcraft S., Lander V., Revell L., Warner D., Whitworth L. To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity, and teacher education // British Educational Research Journal. 2017. Vol. 43, Issue 1. Pp. 29–48.
16. Слободчиков В.И., Рябцев В.К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 113–130.

© Лазарева Анна Сергеевна (lazareva@mail.ru), Морозова Наталья Александровна (mask.morozova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

DIDACTIC SYSTEM FOR DEVELOPING HISTORICAL AND CULTURAL COMPETENCE OF SCIENTIFIC AND TEACHING STAFF AT MILITARY UNIVERSITIES

**V. Medvedev
V. Petkov**

Summary: The strengthening of our country's defense capabilities largely depends on the quality of military training for future officers at military universities. A significant role in this training is played by the military instructor, whose level of professionalism determines the effectiveness of the military university's educational activities. One of the ways to develop the professionalism of a military university teacher is to scientifically substantiate and implement the potential of military history knowledge in the development of their historical and cultural competence. The article describes a method for developing a didactic system for developing historical and cultural competence among military university teachers, which allows them to be motivated to acquire historical and cultural values and to strive for active military and professional activities based on the development of their general cultural education. The didactic system tested in the pedagogical experiment demonstrated high efficiency in developing historical and cultural competence among military university teachers, which is confirmed by empirical data.

Keywords: didactic system, military university teachers, military professional training, historical and cultural competence, historical and cultural values.

Медведев Валерий Иванович

Доктор исторических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище лётчиков,
(г. Краснодар)
Valmed67@mail.ru

Петьков Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, Кубанский
государственный университет, (г. Краснодар)
Valerype@mail.ru

Аннотация: Укрепление обороноспособности нашей страны во многом зависит от качества военно-профессиональной подготовки будущих офицеров в военных вузах. Значимое место в этой подготовке принадлежит военному преподавателю уровень профессионализма, которого определяет эффективность образовательной деятельности военного вуза. Одним из направлений формирования профессионализма преподавателя военного вуза является научное обоснование и реализация потенциала военно-исторического знания в развитии его историко-культурной компетенции. В статье раскрывается способ разработки дидактической системы развития у преподавателей военного вуза историко-культурной компетенции, позволяющей мотивировать личность на овладение историко-культурными ценностями, обеспечить стремление преподавателя к активной военно-профессиональной деятельности на основе развития общекультурной образованности. Апробированная в педагогическом эксперименте дидактическая система продемонстрировала высокую эффективность в развитии историко-культурной компетенции у преподавателей военных вузов, что подтверждается эмпирическими данными.

Ключевые слова: дидактическая система, преподаватели военного вуза, военно-профессиональная подготовка, историко-культурная компетенция, историко-культурные ценности.

В условиях модернизации отечественного военно-профессионального образования актуализируются поиски направлений эффективного формирования профессиональных компетенций научно-педагогических кадров военных вузов, являющихся основой их профессионализма. Одним из таких направлений является научное обоснование возможности использования военно-исторического знания в формировании личности военного специалиста [1,2]. Анализ специальной литературы показал наличие большого количества исследований, посвящённых проблеме изучения отечественного военно-исторического опыта и военно-исторического познания (А.А. Балаховский, И.А. Важенцев, М.А. Гареев, А.П. Дмитриев, В.А. Золотарев, Б.Н. Мальков, В.И. Медведев, В.К. Семенов, С.А. Тюшкевич, М.Н. Шахов и др.). Однако, вопросы использования военно-историче-

ского знания в профессиональном развитии преподавателей и курсантов военных вузов не освещены должным образом несмотря на то, что во многих военных учебных заведениях имеется богатый исторический материал, позволяющий формировать военно-профессиональные и историко-культурные ценности в профессиональном становлении личности преподавателей и курсантов средствами общей и военной истории и культуры.

Анализ особенностей организации компетентностной подготовки научно-педагогических кадров военных вузов показал, что значимое место в структуре профессиональных компетенций преподавателя военного вуза занимает историко-культурная компетенция наличие которой позволяет ему демонстрировать высокую эрудицию в вопросах общей, военной истории и военно-

профессиональной культуры и как следствие выглядеть в глазах курсантов и коллег в качестве высоко образованного, эрудированного, преподавателя и военного специалиста, отвечающего современным запросам и требованиям военного образования. В формировании историко-культурной компетенции преподавателя военного вуза особое значение имеет использование личностно-развивающего потенциала военно-исторического знания, реализуемого посредством интегрированного изучения мировой, отечественной и военной истории, которые позволяют глубже понять ценностно-смысловое содержание военно-педагогической деятельности, раскрыть способы выбора и построения собственной военно-профессиональной позиции [4].

Опытно-экспериментальной работа осуществлялась на базе Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков в 2024–25 учебных годах в рамках часов, выделенных для проведения занятий по профессионально-должностной подготовке научно-педагогических кадров училища. В ней приняли участие 115 офицеров-преподавателей и курсовых командиров.

Разделение на экспериментальные и контрольные группы не проводилось, результаты работы фиксировались до и после эксперимента.

Результаты проведённого нами в ходе пилотажного исследования анкетирования и опроса преподавателей Краснодарского высшего военного авиационного училища свидетельствуют о низком уровне сформированности историко-культурной компетенции преподавателей военного вуза и низкой мотивации к её саморазвитию. Как следствие отмечается слабая активность в участии преподавателей в военно-воспитательных и патриотических мероприятиях училища, отсутствие интереса к приобретению военно-исторических знаний и осознание их значимости. Такая ситуация, по нашему мнению, обусловлена слабой научной обоснованностью и отсутствием опыта использования реальных механизмов эффективного включения преподавателей в активную познавательную деятельность, ориентированную на освоение военных историко-культурных ценностей и их трансляцию курсантам в процессе преподавания дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла профессиональной подготовки курсантов.

Вышеизложенные факты послужили предпосылкой для разработки авторской дидактической системы развития у преподавателей военных вузов такой интегративной личностной характеристики какой является историко-культурная компетенция, обеспечивающая мотивационную направленность личности на овладение историко-культурными ценностями, актуализирующую стремление преподавателя к активной военно-профессиональной деятельности на основе развития обще-

культурной образованности.

Дидактическая система развития историко-культурной компетенции у преподавателей военных вузов разрабатывалась нами с учётом имеющегося в педагогической науке опыта проектирования таких систем [3,6]. Она включает в себя совокупность следующих структурных компонентов:

Целевой компонент - определяет постановку и характер основных дидактических задач.

Методологический компонент включает положения культурно-исторического, системно-деятельностного и компетентностного подходов. Возможности первого и второго подходов могут быть использованы для определения профессионально-развивающего потенциала историко-культурных средств и традиций отечественного военного образования и особенностей деятельности руководства училища по профессиональному развитию преподавателей. Возможности компетентностного подхода позволяют определить роль и место историко-культурной компетенции в структуре военно-профессиональных и общекультурных компетенций преподавателя военного вуза.

Теоретический компонент содержит следующие дидактические принципы, отражающие закономерности развития историко-культурной компетенции преподавателя: междисциплинарной интеграции содержания образования и самообразования; реализации ценностного потенциала военно-исторического знания; профессиональной направленности, стимулирования рефлексивной активности. Учёт и реализация на практике положений выявленных принципов позволяет определить эффективные пути развития этой компетенции.

Организационно-методический компонент включает в себя формы (система лекционных, семинарских занятий и тренингов); методы (дидактические: дискуссионные лекции, диспуты, проблемные лекции; практические: встречи с ветеранами вооружённых сил и участниками боевых действий; экскурсии в музеи воинской славы; методические рекомендации по проведению учебных занятий и организации самостоятельной работы); авторскую методику включающую программу, обеспечивающую индивидуальную направленность и вариативность развития историко-культурной компетенции.

Оценочно-рефлексивный компонент, позволяющий определить уровни развития историко-культурной компетенции преподавателей и характер их рефлексивной деятельности. Он включает критерии (когнитивный, мотивационный и рефлексивный) и контрольно-измерительный инструментальный, позволяющие диагно-

стировать показатели развития историко-культурной компетенции. Когнитивный критерий характеризуют показатели развития системы военно-исторических и профессионально-культурных знаний и в частности: познавательную активность и инициативность в овладении знаниями, проявления познавательной самоорганизации [5]. Мотивационный критерий позволяет оценить особенности мотивационно-ценностного отношения к процессу развитию военно-исторических и профессионально-культурных знаний. Рефлексивный компонент характеризуют такие проявления как: стремление к осмыслению значимости военно-исторических знаний как профессионально-культурных ценностей; адекватность самооценки развития военно-исторических и профессионально-культурных знаний. На основании выделенных критериев определялся низкий, средний и высокий уровни развития историко-культурной компетенции.

В ходе исследования выявлены и апробированы следующие организационно-дидактические условия развития историко-культурной компетенции преподавателей военных вузов: 1) педагогическое стимулирование развития мотивации к процессу овладению военно-историческими и профессионально-культурными знаниями; 2) анализ образовательных потребностей преподавателей и их учет при организации различных форм военно-про-

фессиональной деятельности; 3) проектирование индивидуальных маршрутов развития историко-культурной компетенции; 3) организация непрерывного мониторинга развития историко-культурной компетенции; 4) оценка и самооценка уровня развития историко-культурной компетенции; 5) коррекция педагогического процесса.

Анализ результатов исследования показал существенные изменения в динамике критериальных показателей и в уровневых характеристиках развития историко-культурной компетенции у преподавателей военных вузов после проведения экспериментальной работы. По завершению экспериментальной работы отмечена позитивная динамика роста сформированности когнитивного критерия на 38,3%, мотивационного критерия на 24,6%, рефлексивного на 27,3%. Высокий уровень развития историко-культурной компетенции зафиксирован у 42,2 %, средний уровень у 45,8 %, низкий уровень у 12,0 % преподавателей. До эксперимента высоким уровнем обладали 18,4%, средним 28,9, низким уровнем 52,7.

Таким образом, разработанная и апробированная в педагогическом эксперименте дидактическая система продемонстрировала высокую эффективность в развитии историко-культурной компетенции у преподавателей военных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 08.05.2024 N 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения».
2. Аникеев А.А. Поиск новой системы исторического образования // Новая и новейшая история, 1993. №3. С. 212–218.
3. Клопов А.В. Дидактическая система профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств: Дис. ... докт. пед. наук. М., 2012. 354 с.
4. Сирик С.Н., Евтушенко Ю.Л., Поволоцкий К.В., Петьков В.А. Педагогический потенциал исторического знания в формировании профессионального мировоззрения курсантов военных вузов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 7-3. С. 120–123.
5. Сирик С.Н., Евтушенко Ю.Л., Петьков В.А. Технология педагогической диагностики развития военно-профессиональной позиции преподавателей военного вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 349–353.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М. Учебная литература. 2000. 432 с.

© Медведев Валерий Иванович (Valmed67@mail.ru), Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF STUDENT EXTREMISM

R. Nelubin

Summary: The article explores the prevention of extremism among students in the professional education system, emphasizing its relevance due to the vulnerability of students to radicalization due to age-related characteristics, digital influence, and identity crises. The article analyzes systemic risks, including the growing terrorist threat (Global Terrorism Index, 2024), the diversity of extremism forms (including «ethical» forms such as bullying and trolling), and their roots in the interaction of external factors (socio-economic challenges and weak institutions) and internal factors (psychological predispositions and group dynamics). Educational institutions play a key role in prevention, but their practices (which are sporadic in some cases, more systematic in secondary vocational education, and scientific and analytical in higher education) need to be improved. A socio-state model (Aldokhina V.V.) based on the partnership between the government and civil society (education, NGOs, and the media) and the principles of comprehensiveness, targeting, humanity, and timeliness is proposed as a solution.

Keywords: pedagogical prevention, student youth, extremism, prevention in educational organizations.

Нелюбин Роман Владимирович

Старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, Уральский Юридический институт МВД России, (г. Екатеринбург, Россия)
Ro.nelubin@yandex.ru

Аннотация: Статья исследует профилактику экстремизма студенческой молодежи в системе профобразования, подчеркивая её актуальность в связи с уязвимостью студентов к радикализации из-за возрастных особенностей, цифрового влияния и кризисов идентичности. Анализируются системные риски: рост террористической угрозы (Глобальный индекс терроризма, 2024), разнообразие форм экстремизма (включая «этический» – буллинг, троллинг) и их корни во взаимодействии внешних (социально-экономические проблемы, слабость институтов) и внутренних факторов (психологические предпосылки, групповая динамика). Ключевая роль в профилактике отводится учебным заведениям, однако их практика (эпизодическая в ряде случаев, более системная в СПО, научно-аналитическая в вузах) требует совершенствования. В качестве решения предлагается социально-государственная модель (Алдохина В.В.), основанная на партнерстве власти и гражданского общества (образование, НКО, СМИ) и принципах комплексности, адресности, гуманности и своевременности для координации усилий, формирования у молодежи ценностного иммунитета и создания здоровой образовательной среды.

Ключевые слова: педагогическая профилактика, студенческая молодежь, экстремизм, профилактика в образовательных организациях.

Ключевые проблемы, составляющие фокус теоретических изысканий и практических решений современной педагогики, формируются под влиянием сложного переплетения взаимозависимых факторов глобального и национального масштаба. В центре внимания неизменно находится современная личность молодого поколения обучающегося в учебных заведениях профессионального образования, характеризующаяся не только стремлением к саморазвитию и активной социальной позиции, но и целым спектром специфических вызовов: повышенной восприимчивостью к цифровому влиянию, потребностью в гибкой индивидуализации образовательных траекторий на фоне часто сохраняющейся стандартизации, сложностями формирования устойчивой идентичности в условиях мультикультурности и информационного шума, а также возрастными особенностями (максимализм, поиск авторитетов, потребность в групповой принадлежности), делающими молодежь, в том числе студентов, потенциально уязвимой к манипулятивным воздействиям, включая экстремистскую пропаганду.

Государственная политика выступает мощным детерминирующим фактором, задавая рамки через законодательство (такое как ФЗ №114-ФЗ «О противодействии

экстремистской деятельности» [1]), образовательные стандарты (ФГОС), приоритеты финансирования и национальные проекты (например, «Образование» [2]). Перед педагогикой стоит сложная задача эффективно реализовывать государственные установки, такие как патриотическое воспитание и профилактика экстремизма, избегая при этом формализма и инструментализации, критически осмысливая их содержание и методы воплощения в образовательной среде.

Профилактика экстремизма в молодежной среде является актуальной проблемой, затрагивающей глобальную безопасность и формирование личности молодого человека. В последнее время наблюдается рост научных и практических исследований в этой области, проводимых в рамках юридических, психологических и педагогических наук.

В современном мире экстремизм и терроризм, принимая разнообразные и эволюционирующие формы (религиозный фундаментализм, радикальный национализм и сепаратизм, лево- и праворадикальные движения, идеологически мотивированное насилие), прочно утвердились в качестве одной из наиболее дестабилизирующих

глобальных проблем XXI века. Их разрушительный потенциал проявляется не только в прямых актах насилия, уносящих жизни и калечащих судьбы, но и в глубокой эрозии социальной ткани, подрыве доверия между людьми и группами, усилении ксенофобии и поляризации общества, а также в колоссальных экономических издержках и долгосрочных психологических травмах. Глобализация и цифровая революция радикально трансформировали ландшафт экстремистской деятельности: интернет и социальные сети стали основными аренами для вербовки, распространения деструктивной идеологии, координации действий и запугивания, преодолевая государственные границы и делая угрозу повсеместной и труднопредсказуемой [3]. Тенденция к гибридизации методов, сочетающих онлайн-пропаганду с офлайн-насилием, а также использование криминальных сетей для финансирования, усложняет борьбу с этими явлениями.

В 2024 году Россия продемонстрировала значительный рост в Глобальном индексе терроризма, достигнув 6,267 баллов. Это существенное увеличение по сравнению с 3,799 баллами в 2023 году и первый рост после периода снижения. Повышение индекса указывает на увеличение уровня террористической угрозы в стране. Несмотря на то, что текущий уровень не является максимальным за период наблюдений с 2011 года (пик был в 2013 году с 7,068 баллами), рост в 2024 году вызывает обеспокоенность. За весь период наблюдений индекс вырос незначительно, в 1,02 раза. Глобальный индекс терроризма оценивает угрозу или реальное применение насилия со стороны негосударственных организаций для достижения политических, социальных или религиозных целей посредством насилия и запугивания [4].

Участники экстремистских организаций демонстрируют значительную неоднородность по социально-психологическим характеристикам и функциональным ролям. Условно выделяются четыре категории участников экстремистских формирований. «Попутчики» (зачастую это молодежь) вовлекаются из-за потребности в принадлежности или протеста, выполняя второстепенные задачи (распространение материалов, вандализм). Их отличают низкая самооценка, импульсивность и подверженность групповому влиянию. «Исполнители» осуществляют непосредственные действия (логистика, насилие), мотивируясь фанатизмом, выгодой или страхом. Характерны склонность к подчинению, сниженная эмпатия и криминальный опыт. «Идейные» координаторы формируют ядро группы: вербуют, обрабатывают идеологически, координируют. Отличаются догматизмом, ригидным мышлением и манипулятивными навыками. Лидеры и спонсоры определяют стратегию, обеспечивают ресурсы и прикрытие. Их мотивация сочетает идеологию, власть и выгоду, а поведение характеризуется прагматизмом и двойной жизнью [5, с. 130].

По мнению Бaeвой Людмилы Владимировны, лица, уязвимые к вовлечению в экстремистскую деятельность на начальных этапах, часто демонстрируют комплекс взаимосвязанных психологических особенностей, формирующих почву для восприятия радикальных идей. Ключевыми характеристиками выступают: низкий уровень критического мышления, проявляющийся в неспособности анализировать информацию и выявлять противоречия в экстремистской риторике; ригидность (негибкость) мышления с черно-белым восприятием мира; склонность к использованию примитивных психологических защит, таких как проекция (обвинение других в своих проблемах) и рационализация (оправдание насилия «высшими целями»); а также трудности с восприятием критики. Эмоционально-мотивационная сфера характеризуется острой потребностью в принадлежности к группе для компенсации низкой самооценки и социальной изоляции; страхом перед «Другим» (ксенофобией); базовой неудовлетворенностью и фрустрацией, ведущими к поиску простых объяснений сложных проблем; и готовностью подчиняться силе/авторитету. Поведенчески это часто выражается в агрессивности, толерантности к насилию и импульсивности, особенно среди молодежи [6, с. 19].

Одной из характерных черт современного экстремизма является инструментализация патриотизма. Экстремистские группы используют и эксплуатируют патриотические настроения в обществе, в частности, среди студенческой молодежи, для достижения политических, экономических и иных целей. Этот феномен характеризуется активным использованием популистских лозунгов, упрощенных идеологических конструкций и апелляций к базовым инстинктивным потребностям. Патриотизм, в данном контексте, выступает не как самооценочность, а как средство легитимации агрессивных действий в отношении идейных противников. Необходим критический анализ подобных дискурсов для выявления их подлинной мотивации [7, с. 17].

Анализ причин экстремистской преступности позволяет вычленить два фундаментальных критерия. Первый охватывает комплекс внешних (экзогенных) факторов, коренящихся в динамике развития и функционирования государственных и общественных институтов. К ним относятся социально-политическая нестабильность, кризис доверия к власти, распространение радикальных идей через информационное пространство, а также неспособность ключевых социальных институтов эффективно противодействовать предпосылкам радикализации и интегрировать уязвимые группы населения. Второй критерий включает внутренние (эндогенные) факторы, непосредственно детерминирующие формирование индивидуальной и групповой мотивации к совершению преступлений экстремистской направленности. Здесь ключевую роль играют психологические

предпосылки (такие как личностные особенности, фрустрация, травмы), процесс идеологической индоктринации и поиск новой идентичности, влияние групповой динамики и солидарности внутри радикальных сообществ, а также механизмы морального оправдания насилия. Таким образом, внешние факторы создают социально-политическую и институциональную среду, благоприятствующую возникновению экстремизма, в то время как внутренние факторы ответственны за непосредственное формирование психологической готовности и идеологических установок, приводящих к совершению конкретных противоправных деяний. Взаимодействие этих двух групп факторов лежит в основе генезиса экстремистской преступности [8].

Фридинский С.Н. классифицирует факторы, способствующие росту преступлений экстремистской направленности, по трем группам [9, с. 5]:

1. Экономические факторы экстремизма включают широкий спектр проблем, таких как экономические кризисы, высокий уровень безработицы и углубляющееся социальное неравенство. Важным аспектом является также напряженность, порождаемая неравномерным географическим распределением природных ресурсов.
2. Социально-политическая сфера вносит свой вклад через слабость государственных институтов, неэффективность правоохранительной системы, распространенную коррупцию, криминализацию общества, а также через внешнюю поддержку экстремистских групп со стороны зарубежных организаций.
3. Идеологический фактор проявляется в отсутствии в обществе единой, разделяемой большинством граждан национальной идеологии, что создает вакуум, способствующий распространению радикальных доктрин. В совокупности эти три группы причин формируют комплексную основу для возникновения и развития экстремистских явлений.

Эффективное противодействие экстремизму студенческой молодежи в образовательной среде вуза требует комплексного подхода с активным включением учебных заведений. Им отводится ключевая роль в реализации таких профилактических направлений, как научный анализ детерминант экстремизма, культурно-просветительская деятельность, формирование гражданской идентичности и патриотического сознания, а также правовое воспитание, направленное на предупреждение правонарушений экстремистской направленности. Показательно, что многие университеты и институты создают специализированные структурные подразделения, ориентированные именно на укрепление гражданской солидарности и профилактику экстремистских проявлений среди студенчества. Например, в МПГУ действует Центр профилактики религиозного и этнического эк-

стремизма, а в МОГИ и ГГТУ работают центры, изучающие социальные конфликты и занимающиеся профилактикой экстремизма в молодежной среде.

В период с 2017 по 2019 год в Красноярском крае в рамках реализации Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года проводились исследования в вузах, в том числе в Сибирском федеральном университете. Целью было выявление настроений студентов по вопросам межнациональных и межконфессиональных отношений, а также оценка уровня радикализации. Полученные данные планировалось использовать для прогнозирования и предотвращения рисков интолерантности и напряженности в обществе. В СФУ был разработан комплексный план мероприятий на 2017–2020 годы, направленный на профилактику терроризма и экстремизма, включая разъяснительную работу и формирование антитеррористического сознания [10]. Проводились культурно-просветительские мероприятия и встречи с правоохранительными органами, которые также были включены в программу воспитательной работы университета.

Практика организации профилактики экстремизма в российских учебных заведениях демонстрирует существенную неоднородность как по уровню системности, так и по охвату аудитории. Значительное число учреждений ограничивается эпизодическими мероприятиями – такими как разовые лекции, тематические классные часы или просветительские акции, – которые зачастую носят формальный характер и охватывают лишь ограниченный круг учащихся, преимущественно активистов. В системе среднего профессионального образования (СПО) наблюдается тенденция к формированию более комплексных моделей. Здесь профилактическая работа часто интегрирована в повседневную воспитательную деятельность: она реализуется через регулярные тематические недели, патриотические клубы, волонтерские проекты, исторические реконструкции и экскурсии, активно вовлекая широкий контингент студентов. Ключевой особенностью является тесная связь противодействия экстремизму с программами патриотического и гражданского воспитания, формируя единый воспитательно-профилактический континуум. Напротив, в высших учебных заведениях доминирует аналитико-исследовательский вектор. Профилактика экстремизма здесь преимущественно сосредоточена в рамках специализированных научных центров и кафедр, деятельность которых направлена на изучение идеологии экстремизма, мониторинг радикальных проявлений в молодежной среде, разработку методических рекомендаций и проведение конференций [11]. При этом непосредственная воспитательная работа со студентами, особенно массовая профилактика, зачастую выстроена обособленно от задач патриотического воспитания, а их координация может быть затруднена из-за ведомственной разобщенности или недостатка ресурсов. Таким образом, различия

в подходах между уровнями образования обусловлены спецификой контингента, традициями воспитательной работы и институциональными приоритетами.

Кроме того, заслуживает внимание один из видов экстремизма, наиболее распространенный в учебных заведениях, однако наименее изученный – это этический экстремизм [12, с. 41]. Его типичными формами выступают буллинг (включая кибербуллинг) и троллинг в социальных сетях, направленные на систематическую дискредитацию и унижение жертвы. Л.А. Терских и Л.С. Бобришева ввели спорный, но концептуально значимый термин «морально-этический терроризм», подразумевая под ним изощренную практику психологического подавления, характеризующуюся фанатичной изощренностью действий, целенаправленным разрушением духовно-нравственных основ личности (в отличие от физического насилия) и применением специфических тактик деморализации. К последним относятся внушение тревожности, ложного чувства вины, экзистенциальной неполноценности («никчемности существования») и социальной изоляции («одиночества»), а также стратегия «морального растоптания» через публичное унижение [13]. Приобретая массовый характер, данный феномен способен эродировать базовые этические ценности общества, провоцируя ответную агрессию и формируя порочный круг насилия. Хотя в настоящее время этический экстремизм проявляется преимущественно на бытовом уровне и не имеет значимого политического измерения, его деструктивный потенциал для общественного сознания в целом создает угрозу прогрессии в более радикальные формы, включающие, в том числе практический терроризм.

Федеральный закон № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» определяет следующие меры борьбы с экстремизмом: во-первых, это профилактические меры, включающие выявление и устранение причин и условий, благоприятствующих экстремистской деятельности; во-вторых, это выявление, предупреждение и пресечение экстремистской деятельности, осуществляемой различными организациями и физическими лицами.

Рассмотрим модель противодействия экстремистской деятельности, предложенную В.В. Алдохиной [14с. 105].

Предлагаемая социально-государственная модель противодействия экстремизму направлена на повышение эффективности профилактической деятельности посредством системной консолидации усилий ключевых субъектов, включая органы государственной власти всех уровней и институты гражданского общества, такие как общественные объединения, религиозные организации, средства массовой информации, образовательные учреждения и некоммерческий сектор. Ключевая задача модели заключается в

минимизации дублирования функций и обеспечении адресного характера мер при решении конкретных проблем распространения экстремистской идеологии и практик. Концептуально модель базируется на фундаментальных принципах: партнерства (предполагающего сближение государства и общества, формирование доверительного диалога и механизмов совместного принятия решений), законности (требующего безусловного соответствия всех действий нормам национального и международного права), комплексности (подразумевающего синхронизацию политических, правовых, социально-экономических, информационно-пропагандистских и воспитательных мер), адресности (ориентированной на дифференцированный подход к различным целевым группам, включая студенческую молодежь, маргинализированные слои и группы риска, а также к типам экстремистских проявлений), гуманности (устанавливающей приоритет превентивных и реабилитационных мер над репрессивными при неукоснительном уважении прав и свобод человека) и своевременности (обеспечивающей оперативное выявление угроз, их прогнозирование, предупреждение деструктивных процессов и немедленное реагирование). Значительным фактором является создание модели государственно-общественного партнерства. Данная концепция предполагает координацию усилий государства и институтов гражданского общества для целенаправленного формирования у российской студенческой молодежи гражданских добродетелей, правосознания и устойчивой идентичности, что создаст ценностные барьеры, исключающие легитимацию экстремистских идей и практик в сознании молодого поколения. Тямина О. А. также указывает на эффективность данного подхода в своей работе [15].

Новая социально-государственная модель борьбы с экстремизмом объединяет ресурсы власти и общества (государственных органов, общественных и религиозных организаций, СМИ, образовательных учреждений и НКО) для более эффективного противодействия этой угрозе. Цель модели – скоординировать действия, избежать дублирования и внедрить адресный подход, опираясь на принципы законности, комплексности, гуманности и своевременности.

В заключение подчеркнем: профилактика экстремизма и правонарушений студенческой молодежи – ключевой элемент грамотной социальной политики. Создание здоровой образовательной среды, поддержка диалога и правового просвещения, а также информационная поддержка студенческой молодежи способствуют формированию гражданской позиции и снижению восприимчивости к радикальным идеологиям, повышая доверие к вузу и государству в целом.

Эффективная профилактика экстремизма среди обу-

чающихся профессиональных учебных организациях высшего и среднего образования, в основном находящаяся в сфере ответственности системы образования, требует совместных комплексных усилий федеральных, местных властей и учебных заведений. Исследования показывают, что проблема экстремизма для обучающихся не является приоритетной, что, в сочетании с недостаточной информированностью, социальной уязвимостью и возрастными особенностями, делает их восприимчивыми к экстремистской пропаганде. Целенаправленный подход к профилактике экстремистских преступлений среди обучающихся, при оптимизации региональных расходов, позволит своевременно выявлять и оказывать помощь нуждающимся.

Методы

В основе исследования лежит междисциплинарный подход, объединяющий результаты познания в области социологии, философии и других общественных наук. Методологическую основу работы составляет общенаучный принцип объективности, обеспечивающий получение достоверных знаний о предмете исследования благодаря его всестороннему изучению в динамике, с учетом взаимосвязей и взаимодействий с другими объектами и структурами. В процессе исследования применялись методы дедукции, индукции, сравнения и системного анализа.

Результаты исследования

В Российской Федерации требуется проведение

профилактической работы по противодействию терроризму среди учащихся образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, которая должна осуществляться государственными органами, органами исполнительной власти, образовательными учреждениями и другими уполномоченными субъектами.

Для эффективного противодействия терроризму в Российской Федерации необходимо активизировать профилактическую работу среди учащихся с привлечением государственных органов, органов исполнительной власти, образовательных организаций и других участников профилактических мер.

Заключение

В Российской Федерации борьба с экстремизмом является приоритетным направлением государственной политики, реализуемой в соответствии со Стратегией до 2025 года. Эта стратегия определяет спектр угроз и цели противодействия экстремизму. Для эффективной защиты молодежи от влияния экстремистских идей необходимо включить в образовательные программы специальные предметы, направленные на формирование устойчивого иммунитета к террористической идеологии. Ключевым фактором является также усиление профилактической работы и повышение эффективности деятельности структур, реализующих антитеррористические мероприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «О противодействии экстремистской деятельности» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/12127578/> (дата обращения: 11.05.2025).
2. Проекты в сфере образования // Официальный сайт нацпроекта «Образование». URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/obrazovanie/> (дата обращения: 11.05.2025).
3. Sengul K. How are far-right online communities using X/Twitter Spaces? – Discourse, Context & Media. 2025. Vol. 65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2025.100884>.
4. Глобальный индекс терроризма | Россия | 2024 // Информационный портал Статбаза. URL: <https://statbase.ru> (дата обращения: 10.05.2025).
5. Расторгуев С.В. Экстремизм в молодежной среде современной России: Виды, факторы распространения, мягкие технологии профилактики // Политическая наука. 2018. № 4. С. 124–145. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.08.2025).
6. Баева Л.В. Молодежный экстремизм в современной России // Обзор. НЦПТИ. 2015. №5. С. 16–21. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.08.2025).
7. Мешев И.Х. Экстремизм в молодежной среде: причины возникновения и пути противодействия // Международный научный вестник. 2024. №9. С. 15–19. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.08.2025).
8. John Horgan, Carrie Lorig, Randy Borum, Clare S. Allely, Todd I. Herrenkohl. 2024. Vol. 106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101346>.
9. Фридинский С.Н. Молодежный экстремизм как особо опасная форма проявления экстремистской деятельности // Обзор НЦПТИ. 2014. № 5. С. 4–9.
10. Программа воспитательной работы в СФУ за период 2014–2018 учебные годы // Сайт Сибирского федерального университета. URL: <http://about.sfu-kras.ru> (дата обращения: 10.08.2025).
11. Тесленко Е.С. Профилактика экстремистских проявлений среди обучающихся в вузах России // Правопорядок: история, теория, практика. 2021. №1 (28). С. 51–57. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.05.2025).
12. Никиташина Н.А. Этический экстремизм как разновидность экстремизма // Профилактика и противодействие экстремизму и терроризму в информационной среде как условие обеспечения гармонизации межнациональных и этноконфессиональных отношений : сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Абакан: ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2023. С. 41–44.
13. Терских Л.А., Бобрищева Л.С. Морально-этический терроризм: миф или реалии XXI века? // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Красноярск, 2014. 144 с. URL: <https://izron.ru> (дата обращения: 02.05.2025).

14. Алдохина В.В. Модель противодействия преступлениям экстремистской направленности в России // Общество и право. 2017. №4 (62). С. 105-108. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 12.08.2025).
 15. Тямина О.А. Экстремизм в современном молодежном обществе // Вестник науки. 2023. №6 (63). С. 546–550 URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 12.05.2025).
-

© Нелюбин Роман Владимирович (Ro.nelubin@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

THE ROLE OF MEDIA LITERACY IN THE EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF YOUNGER TEENAGERS

O. Pelikh

Summary: The article examines the concept of «educational and research activity» and describes the features of this type of activity in early adolescence. Search strategies and preferences in conducting research are characterized. The essential characteristics of the concept of «media literacy» are defined. The positive impact of media literacy on the effectiveness of students in working with information and digital technologies is shown. Conclusions are made about the need to develop media literacy in early adolescence.

Keywords: media literacy, educational and research activities, early adolescence.

Пелих Ольга Валерьевна

старший преподаватель, ГБОУ ВО Ставропольский
государственный педагогический институт
pelih-olga@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «учебно-исследовательская деятельность», описаны особенности данного вида деятельности у учащихся младшего подросткового возраста. Охарактеризованы поисковые стратегии и предпочтения при выполнении исследований. Определены сущностные характеристики понятия «медиаграмотность». Показано положительное влияние медиаграмотности на эффективность в работе учащихся с информацией и цифровыми технологиями. Сделаны выводы о необходимости развития медиаграмотности школьников младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: медиаграмотность, учебно-исследовательская деятельность, младшие подростки.

Парадигма обучения в 21 веке акцентирует внимание на интеллектуальном и нравственном развитии личности учащихся, их умении работать с цифровыми технологиями, искать и обрабатывать большие объемы информации. Появляются новые требования к подготовке учащихся, изменяются и дополняются основные общеобразовательные программы, вводятся новые учебные предметы. Формируется новый подход к целям обучения: получение знаний не рассматривается как конечный результат, учащиеся должны получить представления о способах исследовательской деятельности (самостоятельного познания), что готовит обучающихся к жизни в постоянно изменяющихся условиях объективной реальности. Развитие способности к научному мышлению, самостоятельности в принятии решений, инициативности являются основными задачами образования. В содержании ФГОС ООО много внимания уделяется необходимости обеспечить формирование навыков учебно-исследовательской деятельности.

Обучающиеся подросткового возраста способны участвовать в выполнении учебно-исследовательских проектов как под руководством учителя, так и самостоятельно. Они могут разрабатывать собственные эксперименты, проводить наблюдения, организовывать опыты, собирать и анализировать информацию из различных источников. У школьников формируются научное мышление, навыки познавательной деятельности, умение структурировать и обрабатывать информацию.

Для поиска, отбора и анализа информации учащиеся,

в основном, используют сеть Интернет, поэтому очень важно научить их анализировать, отбирать ценностно значимые медиатексты и технологические ресурсы из всего многообразия контента. Медиаграмотность учащихся становится необходимым навыком, способствующим успешному усвоению учебного материала.

В соответствии с федеральной образовательной программой основного общего образования учебно-исследовательская деятельность является одним из обязательных компонентов образовательной деятельности. В связи с чем необходимо выявить, каким образом медиаграмотность может способствовать повышению эффективности и качества учебно-исследовательской деятельности младших подростков. При сформированной медиаграмотности, учащиеся способны анализировать и оценивать информацию, поступающую из различных источников (медиаконтента), что важно при проведении учебных исследований. Все вышеизложенное, позволяет заключить, что медиаграмотность является необходимым инструментом для успешной учебно-исследовательской деятельности учащихся, в том числе подросткового возраста, что соответствует 5–7 классу.

Целью данной статьи является выявление роли медиаграмотности в учебно-исследовательской деятельности младших подростков.

Учебная деятельность, как отмечают М.С. Галишева и П.В. Зуев [1], представляет собой динамическую систему, характеризующуюся осознанным стремлением к генера-

ции нового знания. По мнению авторов, данный процесс неотделим от творческой составляющей и разворачивается в условиях когнитивной неопределенности. Все указанное стимулирует активный поиск и анализ информации, способствует развитию исследовательских компетенций обучающихся. Познавательный процесс в ходе учебно-исследовательской деятельности, организованный и управляемый педагогом, должен быть ориентирован на самостоятельное открытие учащимися новых знаний о конкретных аспектах окружающего мира (в различных научных областях). Авторы отмечают, что результатами такой деятельности являются не только приобретенные знания, полученные опытным путем, но и качественно новый уровень образования. В результате чего происходит формирование новых личностных структур: научное мышление, мировоззрение, осознанная субъектность, активная исследовательская позиция, накопление опыта проведения исследований.

А.И. Савенков [4] подчеркивает, что вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность стимулирует развитие целого спектра когнитивных способностей. Автор пишет, что собственное исследование не только пробуждает у школьника любознательность, но и обостряет восприимчивость к возникающим проблемам, формирует проактивную позицию, выходящую за рамки привычных учебных ситуаций. В работах Л.А. Саенко [5] отмечается, что в период исследовательской деятельности у школьников активно развивается аналитическое и логическое мышление, приобретающее гибкость и оригинальность, расширяется способность к ассоциативному мышлению. Исследователь делает акцент, что важным аспектом является развитие прогностических навыков, стремления к учебным достижениям.

У современных подростков в качестве источников знаний для проведения исследований доминируют источники информации в Интернете, причем любая информация в интернете школьниками воспринимается как достоверная и не подвергается критической оценке. Образовательные сайты, онлайн-кинотеатры, статьи и блоги в социальных сетях содержат материалы на любую тему и в любом удобном формате. Объем и разнообразие доступной информации требует от школьников навыков самостоятельного поиска, выбора источников информации, умения формулировать вопросы и анализировать полученные результаты. Современная цифровая среда изменила понимание подростками понятия «исследование» и того, как правильно «проводить исследование». Многие школьники считают, что для проведения исследования достаточно «погуглить информацию».

Исследователи И.В. Ковшов и О.В. Перевозова [3] отмечают, что дефицит верифицируемости и регуляторных механизмов в отношении качества информации, расширяемой посредством медиаресурсов, обусловил

значительную степень искажения научной фактологии, что приводит к непреднамеренной фальсификации эмпирических данных. Редукционистский подход к представлению информации, проявляющийся в упрощении, а иногда и в примитивизации содержания, транслируемого через медиаплатформы, способствует формированию у обучающихся псевдонаучных представлений, препятствует осуществлению углубленного анализа, нивелирует развитие аналитического мышления и негативно сказывается на когнитивных способностях. Исследование А.В. Смирновой [6], посвященное анализу предпочтений российских школьников при выборе источников научной информации, выявило существенные затруднения учащихся в области планирования и реализации научных изысканий с использованием цифровых инструментов.

Полученные данные подчеркивают необходимость акцентирования внимания на развитии у учащихся младшего подросткового возраста навыков работы с цифровыми ресурсами, формирования у них медиаграмотности.

А.В. Федоров [7] определяет медиаграмотность как комплексный процесс формирования личности, способной критически воспринимать, анализировать и создавать медиатексты различных форматов, что предполагает не только понимания языка медиа, но и осознание социокультурного и политического контекста, в котором они функционируют. М.Р. Желтухина [2] считает, что медиаграмотность – это способность находить, анализировать, оценивать, представлять информацию в различных формах, а также способность оценивать свои действия в электронной среде.

Различные подходы к определению медиаграмотности сходятся во включении определенных навыков и знаний, которыми должен обладать медиаграмотный человек, таких как поиск, анализ, самостоятельная оценка потребляемого и создаваемого медиаконтента.

Результаты исследований подтверждают положительное влияние медиаграмотности на развитие у учащихся навыков самостоятельного обучения, вовлеченность в учебный процесс и успеваемость.

Согласно результатам эмпирического исследования, проведенного Д. Чидеровой и Е. Белончиковой [8], внедрение компонентов цифровой медиаграмотности в структуру образовательных программ, оказывает позитивное влияние на динамику учебных достижений. Авторы аргументируют это тем, что целенаправленное формирование у обучающихся навыков эффективного поиска, критического анализа и ответственного использования информации в цифровой среде не только повышает их академическую успеваемость, но и обеспечивает необходимую подготовку к профессиональной деятель-

ности в условиях цифровой экономики. Школьники с более высоким уровнем медиаграмотности эффективнее составляют поисковые запросы, лучше ориентируются в цифровых интерфейсах сайтов, программ и баз данных. Навыки медиаграмотности позволяют обучающимся быстрее находить необходимую информацию, критически оценивать ее качество и применимость в контексте учебных задач, помогают управлять временем и снижает когнитивную перегрузку.

Уровень медиаграмотности учащихся влияет и на использование ими цифровых образовательных технологий для обработки и представления результатов исследований. Например, в работе Nikou, S. [9] показана сложная взаимосвязь между навыками медиаграмотности и использованием обучающимися цифровых технологий. Обучающиеся с высоким уровнем медиаграмотности имеют более высокий уровень одобрения и принятия цифровых технологий, чаще выбирают для обучения цифровые инструменты и устройства, показывают более высокие академические результаты. Медиаграмотность положительно влияет на восприятие простоты использования технологий, т. е. чем лучше обучающийся знает, как использовать технологию или как обрабатывать цифровую информацию, тем ему кажется проще использовать/выполнять эти действия.

Проведенное исследование подтверждает важную роль медиаграмотности в формировании компетенций, необходимых для успешной учебно-исследовательской деятельности учащихся – младших подростков. Развитие компонентов медиаграмотности у учащихся становится основой в формировании компетенций, связанных с анализом и синтезом информационного потока, критической оценкой и достоверности источников. Эмпирические данные свидетельствуют о целесообразности внедрения компонентов медиаобразования в учебную практику. При таком подходе происходит ориентирование на формирование у учащихся младшего подросткового возраста устойчивых навыков эффективной работы с информацией в цифровом поле. Интеграция медиаобразовательных практик в учебный процесс позволит повысить уровень осведомленности подростков о манипулятивных технологиях, развить аналитические способности и сформировать ответственное отношение к потреблению и распространению информации. Все указанное будет способствовать формированию более информированного и устойчивого к дезинформации общества. Владение учащимися медиаграмотностью позволяет не только повысить качество учебно-исследовательской деятельности, но и способствует развитию самостоятельности, познавательной активности и информационной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галишева М.С. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия / М.С. Галишева, П. В. Зуев // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 6–18.
2. Желтухина М.Р. Медиаграмотность в цифровую эпоху: технологии формирования // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–4. – С. 153–156.
3. Ковшов И.В. Влияние фальсификации гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве на сознание молодежи в процессе формирования исследовательских компетенций / И.В. Ковшов, О.В. Первозова // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14, № 3(55). – С. 58–65.
4. Савенков А. И. Педагогика. Исследовательский подход: в 2 ч. Ч. 1: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2022.
5. Саенко Л.А. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов / Л.А. Саенко, К.В. Корольков // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 90–92.
6. Смирнова А.В. Исследование уровня сформированности цифровой научной грамотности учащихся основной и средней школы / А.В. Смирнова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 1–1. – С. 179–191.
7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: Директ-Медиа, 2014. 59 с
8. Фивейская Е.Ю. Развитие цифровой медиаграмотности школьников в контексте профильного обучения: теоретическая основа и методология / Е.Ю. Фивейская, Д.В. Накибаев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. – 2024. – Т. 11, № 4. – С. 443–452.
9. Nikou S., Molinari A., & Widén G. (2020). The interplay between literacy and digital technology: a fuzzy-set qualitative comparative analysis approach. In Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Pretoria, South Africa, 28 September - 1 October 2020. Information Research, 25(4), paper isic2016. Retrieved from <http://InformationR.net/ir/25-4/isic2020/isic2016.html> (Archived by the Internet Archive at <https://bit.ly/37ahPqQ>) <https://doi.org/10.47989/irisic2016>

© Пелих Ольга Валерьевна (pelih-olga@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

A FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY TEACHER'S READINESS FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AT A TECHNICAL UNIVERSITY

**I. Pchelintseva
A. Chumakova**

Summary: The article is devoted to the problems of a foreign language teacher's readiness for the digital transformation of education at a technical university. The processes of digitalization of linguistic education are considered comprehensively. Their connection with the creation of an information and educational environment is indicated. The main attention is paid to the problems of the readiness of a foreign language teacher to carry out his activities in the condition of digitalization. The article offers an analysis of a survey of teachers of the Department of Foreign Languages at a technical university, which provides information how the teachers assess their technological literacy, psychological readiness and communication skills that ensure the success of the digital transformation of linguistic education.

Keywords: teacher's readiness for digital transformation, linguistic education, digital educational technologies, digital educational resources, information, and educational environment.

Пчелинцева Ирина Геннадьевна

Доктор педагогических наук, профессор, Тюменский
индустриальный университет
pchelintsevaig@tyuiu.ru

Чумакова Анна Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский
индустриальный университет
chumakovaav@tyuiu.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам готовности преподавателя иностранного языка к цифровой трансформации образования в техническом вузе. Процессы цифровизации лингвистического образования рассмотрены комплексно. Обозначена их связь с созданием информационно-образовательной среды. Основное внимание уделено проблемам готовности преподавателя иностранного языка осуществлять свою деятельность в условиях цифровизации. В статье предлагается анализ опроса преподавателей кафедры иностранных языков технического вуза, который дает информацию о том, как сами преподаватели оценивают свою технологическую грамотность, психологическую готовность и коммуникационные навыки, которые обеспечивают успешность цифровой трансформации лингвистического образования.

Ключевые слова: готовность преподавателя к цифровой трансформации, лингвистическое образование, цифровые образовательные технологии, цифровые образовательные ресурсы, информационно-образовательная среда.

В XXI веке цифровая трансформация высшего образования определяет существенные преобразования в системе образования как в России, так и за рубежом, которые обусловлены выходом образовательных процессов на мировой рынок учебных и научных достижений. Чтобы успешно конкурировать с ведущими мировыми научными центрами, университетами, профессиональными школами и прочими образовательными учреждениями, создавая при этом свои уникальные продукты в какой бы то ни было области современных исследований, необходимо менять не только содержание процесса образования, но и методы работы с обновленным содержанием. Лингвистическое образование следует тем же тенденциям, которые не просто присущи высшему профессиональному образованию, но регламентированы многочисленными законодательными актами и приказами. Например, в действующей Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы описаны меры, способствующие цифровизации образования. [1] В программе «Приоритет 2030» цифровизация и внедрение иннова-

ционных образовательных технологий занимает одно из лидирующих положений. [2]

Современный вектор научного осмысления цифровой трансформации лингвистического образования связывают «с концепцией создания и развития информационно-образовательной среды». [3, с.41]

Авторы отмечают большой потенциал интеграции технических ресурсов (компьютеры, планшеты, мобильные устройства, сети, видеосистемы, интерактивные экраны), образовательных ресурсов (программное обеспечение, электронно-образовательные ресурсы, информационно-образовательные порталы, системы дистанционного обучения, электронные библиотеки, облачные ресурсы, вебинары, телеконференции), управления процессом (дистанционное обучение, электронная почта, социальные сети, личный кабинет в облаке и пр.). [4, с. 112]

Процессы цифровизации лингвистического образования отражены в работах зарубежных авторов

Марка Варшауэра, Кэрола Чаппель, Гленна Стоквелла и др. Взгляды отечественных исследователей, таких как Е.Н. Соловьева, П.В. Сысоев, А.Н. Шукин, Е.Д. Платова, Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, М.Г. Евдокимова и др. предполагают интеграцию различных цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам с целью повышения его эффективности, доступности, персонализации и мотивации обучающихся. Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко отмечают важную роль учителей/преподавателей иностранного языка, работающих над созданием информационно-образовательной среды в рамках своего образовательного учреждения. Успешность этого процесса напрямую зависит от умений каждого учителя/преподавателя использовать цифровые ресурсы, компьютерные технологии для повышения «уровня практического владения учащимися иностранным языком, их мотивации к его изучению, самостоятельности и творческой активности». [5, с.17].

Осмысление процессов цифровизации в языковом образовании привело к актуализации проблемы готовности преподавателей иностранного языка работать в условиях глобальных трансформаций высшего образования. К таким трансформациям мы относим максимально возможное использование цифровых и компьютерных технологий для решения образовательных и научных задач. Поэтому цель данной статьи заключается в определении степени готовности преподавателей иностранного языка к обеспечению высокого качества лингвистического образования в техническом вузе на основе включения цифровых и компьютерных технологий в процесс обучения.

Развитие цифровых технологий с конца прошлого столетия до наших дней само претерпевает периоды, характеризующиеся то бурным развитием, то затишьем, то глубоким осмыслением и дискуссией о широком и всеобъемлющем внедрении новых технологий или, наоборот, мыслями о заморозке в связи с опасением неконтролируемого влияния и проникновения искусственного интеллекта в различные виды жизнедеятельности человека, в частности образование.

Готовность преподавателей вуза к цифровой трансформации – это ключевой фактор успешного перехода к новым форматам образования. Она требует не только технических навыков, но и изменения мышления, готовности к инновациям и поддержки со стороны вузов. В условиях быстро меняющегося мира цифровая трансформация становится необходимым условием для обеспечения качества и доступности высшего образования. Прежде чем говорить о готовности преподавателя к внедрению цифровых технологий, нам кажется логичным узнать отношение педагогов к этому процессу, что мы и сделали в рамках своего вуза, проведя краткий опрос преподавателей иностранных языков и сравнив его с

аналогичными опросами, проводившимися в других вузах страны и за рубежом.

Преподавателям было предложено ответить на вопросы, определяющие их отношение к применению цифровых технологий при обучении иностранному языку. Так же им предлагалось на основе самоанализа и само-refлексии определить собственный уровень готовности использовать их в практике. Опросник состоял из нескольких блоков, которые помогли нам представить полную картину о готовности преподавателя к работе в информационно-образовательной среде. Условно их можно обозначить как технологическая грамотность, психологическая готовность и коммуникационные навыки. Мы также просили самих преподавателей определить проблемы и пути решения.

В результате проведенного опроса мы выявили, что на занятиях по иностранному языку преподаватели регулярно используют следующие цифровые инструменты: интерактивные доски, компьютеры с проекторами, ноутбуки, планшеты и смартфоны.

Что касается применения цифровых образовательных технологий, то ситуация здесь оказывается неоднозначной. Преподаватели активно используют онлайн платформу Moodle, поскольку она включена в образовательный процесс вуза и на ее основе разрабатываются MOOK, дистанционные курсы и электронные учебники. Отмечено, что на занятиях систематически используются образовательные цифровые ресурсы (Quizlet, Kahoot! LearningApps), медиаресурсы (видео- и аудиоматериалы на YouTube, Rutube, подкасты), ИИ-инструменты (ChatGPT, Deepseek, Grammarly) и социальные сети / мессенджеры.

Одновременно мы хотим отметить, что сам процесс интеграции вышеупомянутых цифровых технологий носит фрагментарный характер. В основном преподаватели видят применение данных цифровых технологий как способ повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, с чем мы, конечно, не можем не согласиться. Но, на наш взгляд, включение цифровых образовательных технологий могло бы носить более осознанный, целенаправленный смысл.

Более широкое использование интеграции цифровых и образовательных технологий мы видим в организации творческих заданий, таких как публикация постов на иностранном языке, комментирование постов или других публикаций, организация разговорных клубов на основе голосовых чатов в мессенджерах. Студенты могут самостоятельно составлять контент, мемы, видео, посты для своей группы в социальных медиа, которые имеют обобщенное название - краудсорсинг. На его основе можно обучать студентов создавать быстрые опросы по интересующим их темам и проблемам в сторис, ВКон-

такте, вовлекать студентов в научно-исследовательские проекты на иностранном языке.

Однако, мы не можем констатировать, что увидели стопроцентную готовность преподавателей работать с цифровыми технологиями на продвинутом уровне. Это можно объяснить недостатком технических навыков у ряда преподавателей, нехваткой времени на подготовку к занятиям на совершенно ином уровне, отсутствием доступа к необходимым востребованным цифровым ресурсам, непониманием механизма интеграции цифровых технологий в программу обучения. При этом мы отмечаем почти 100% прохождение курсов повышения квалификации преподавателей по совершенствованию цифровых и компьютерных навыков. Вместе с тем многие преподаватели отмечают недостаточную эффективность курсов повышения квалификации, которые в большинстве своем проводятся в дистанционном формате и зачастую предлагают ресурсы, не всегда соответствующие конкретной ситуации обучения. Возможно, это послужило причиной обнаруженной примерно у 18 % преподавателей неготовности и нежелания работать с цифровыми технологиями.

Отмеченное некоторыми респондентами сопротивление новациям, связанным с интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс, не носит характер саботажа, и скорее связано с опасениями насчет собственных технических умений и навыков. Определение уровня сформированности цифровых навыков с учетом их деления на базовые и продвинутое оказалось вполне достаточным условием для формирования адекватной самооценки преподавателей при определении готовности работать в условиях цифровой трансформации. Как показал опрос, продвинутое цифровые навыки, которые предполагают программирование, веб-дизайн, оперирование большими данными, почти не востребованы в практике обучения иностранному языку. Гораздо важнее и полезнее для практики проведения занятий по иностранному языку оказываются именно базовые цифровые навыки: уверенное использование компьютера и основных программ (Excel, Power Point, Word), почтовых сервисов, мессенджеров, социальных и медиа сервисов, умение проводить вебинары (BigBluebutton, Zoom, Microsoft Teams) и пр.

В отличие от многочасовых курсов повышения квалификации преподавателям было бы удобнее, на их взгляд, получать необходимую методическую и дидактическую помощь посредством очных семинаров, через организованные мастер-классы, краткие консультации с методистами и техподдержкой онлайн.

Опрос показал, что преподаватели крайне нуждаются в регулярных методических рассылках с новыми доступными цифровыми образовательными инструментами и технологиями, чтобы не тратить время на их поиск в Интернете.

Достаточно востребованным может оказаться закрытое сообщество преподавателей, использующих цифровые технологии, такие как групповые чаты, форумы, клубы и так далее. Наряду с этим мы отмечаем большой интерес к совместной работе на конкретных цифровых платформах, например, преподаватели все чаще используют чат GPT для создания языковых, творческих заданий, иногда вместе с обучающимися. Искусственный интеллект используется преподавателями при подготовке к занятиям по иностранному языку. Кроме того, преподаватели активно внедряют элементы эдьютейнмента, создают интерактивные материалы как самостоятельно, так и с другими преподавателями кафедры, студентами. Кроме того, цифровые образовательные и компьютерные технологии активно применяются преподавателями для автоматизации проверки письменных работ студентов и их цифровой оценки. Широко в процесс обучения иностранным языкам внедряются элементы смешанного обучения.

15% преподавателей отмечают высокую эффективность использования цифровых технологий в обучении иностранному языку. 25% отмечают их неэффективность. У 60% респондентов определение эффективности или неэффективности использования цифровых технологий вызвало затруднение. Мы связываем это с неготовностью преподавателя оперировать цифровыми технологиями обучения в качестве дидактических и методических средств обучения иностранному языку. На наш взгляд преподавателю необходимо увидеть целесообразность применения цифровых технологий, и увидеть эффективность их включения в традиционную практику обучения иностранному языку.

Готовность преподавателя вуза к цифровой трансформации высшего образования – это актуальная тема, которая затрагивает способность преподавателей адаптироваться к новым технологическим реалиям и эффективно использовать цифровые технологии в образовательном процессе. В дальнейшем преподавателю придется активно включаться в процессы цифровой трансформации высшего образования с использованием большего спектра цифровых технологий, таких как онлайн-платформы, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, большие данные и другие инновации в учебном процессе и управлении образованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 (ред. от) «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030». - URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 18.04.2025)

2. Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030»: утв. Правительством РФ 13.05.2021 (№ 729). – URL: <https://priority2030.gov.ru/> (дата обращения: 18.04.25)
3. Платова Е.Д. Цифровизация лингвистического образования: проблемы и перспективы. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022 №234. С. 40–44.
4. Сафуанов Р.М. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. — 2019. — №2 (28). — С. 116–121.
5. Гальскова Н.Д. Цифровизация лингвистического образования: преимущества и риски / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. Сборник научных трудов. — Санкт-Петербург, 2020. — С. 13–20.

© Пчелинцева Ирина Геннадьевна (pchelintsevaig@tyuiu.ru) Чумакова Анна Виктоовна (chumakovaav@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЧЕВЫЕ РЕСУРСЫ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

SPEECH RESOURCES OF CHILDHOOD
IN CONDITIONS OF DYSONTOGENESIS

G. Solomatina

Summary: The article is devoted to an urgent issue of correctional pedagogy – the search for effective methods of correction and compensation of developmental disorders. The purpose of the article is to reveal the importance of using a resource-based approach to analyzing the manifestations of speech pathology in various forms of impaired development. The author focuses on the definition of childhood speech resources in the context of dysontogenesis, based on the patterns of development of a normotypic child. A speech resource is one of the internal resources that opens opportunities for the development of a child with impaired development, in connection with which the features of using a speech resource in correctional work with children with various forms of impaired development are considered.

Keywords: children with disabilities, resource approach, speech resource, speech, speech functions, developmental disorders.

Соломатина Галина Николаевна

доктор педагогических наук, доцент, Кубанский
государственный университет, (г. Краснодар)
g_solomatina@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальному вопросу коррекционной педагогики – поиску эффективных методов коррекции и компенсации нарушений в развитии. Автор акцентирует внимание на определении речевых ресурсов детства в условиях дизонтогенеза, основываясь на закономерностях развития нормотипичного ребенка. Речевой ресурс является одним из внутренних ресурсов, открывающий возможности для развития ребенка с нарушенным развитием, в связи с чем рассмотрены особенности использования речевого ресурса в коррекционной работе с детьми с разными формами нарушенного развития.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ресурсный подход, речевой ресурс, речь, функции речи, нарушения в развитии.

Введение

Стойкая тенденция к увеличению числа детей с различными формами нарушенного развития продолжает сохраняться в последние несколько десятилетий. Только на начало 2024–2025 учебного года число обучающихся с ОВЗ в России составило более 1,15 миллионов человек, что на 5 % больше по сравнению с предыдущим учебным годом [5]. По данным Ю.А. Разенковой, О.В. Юговой в настоящее время число детей с нормотипичным развитием снизилось с 85% до 65% [7].

Увеличение числа детей с нарушениями в развитии обусловлено многими факторами: биологическими и социальными [1]. Среди биологических факторов в последние годы можно особо отметить следующие: внутриутробные интоксикации за счет приема большого количества лекарственных препаратов, назначаемых беременным женщинам, выхаживание маловесных младенцев, в том числе назначение им антибиотиков, и многие другие. Среди социальных факторов в настоящее время можно выделить специфическое взаимодействие матери с ребенком, когда вместо живой речи родителей ребенок чаще слышит голос из гаджетов (Алисы, Маруси и др.). Также отмечается отягощение степени нарушений в развитии у детей с ОВЗ, у них часто встречаются сочетанные патологии, ведущие к тяжелым множественным нарушениям. Большинство детей с ОВЗ, независимо от формы нарушенного развития, объединяют речевые

расстройства разной степени выраженности. В связи с этим ведется поиск эффективных методов коррекции и компенсации нарушений в развитии, а также определение различных ресурсов в закономерностях развития нормотипичного ребенка. Такой подход к анализу и коррекции отклонений в развитии, появившийся в последние годы в разных сферах образования, называется ресурсным [2].

Целью статьи является раскрытие значения использования ресурсного подхода к анализу проявлений речевой патологии при разных формах нарушенного развития.

В качестве **методов исследования** были использованы теоретический анализ научной литературы, синтез, обобщение.

Изложение основного материала

Ресурсный подход, по мнению И.О. Котляровой, Г.Н. Серикова [6] в образовании представляет собой методологический подход, направленный на изучение всех ресурсов, как личностных, так и средовых. Так, В.И. Фадеев [10] для определения роли и места ресурсного подхода в образовании изучает ресурс личности, ресурс образовательного процесса и образовательную среду как педагогический ресурс. Такой анализ ресурсного подхода подразумевает разделение ресурса на индиви-

дуальный и внешний. При этом индивидуальный ресурс определяется во внутреннем состоянии ребенка, в его потенциальных возможностях, а внешний ресурс выявляется в окружающей его среде, в педагогических условиях развития, т.е. в особенностях воспитания и обучения ребенка.

Одним из внутренних ресурсов, который открывает возможности для развития ребенка, является речевой ресурс, что, прежде всего, связано со значением речи для развития ребенка.

Для определения речевого ресурса необходимо учитывать следующие положения о развитии речи в условиях дизонтогенеза.

Первое положение заключается в закономерности речевого развития – речь — это самая поздняя психическая функция. Речь формируется на основе психологического базиса, который составляют ощущение, восприятие, память, внимание, мышление. Поэтому в случаях, когда не сформирован психологический базис речи, например, при умственной отсталости, речевой ресурс будет отсутствовать. По мере формирования психических функций возможно и овладение речью. В других случаях, таких как нарушения слуха, зрения, речевой ресурс будет играть значительную роль в когнитивном развитии ребенка [3].

Еще одно положение необходимо учитывать для определения речевого ресурса, это тезис Л.С. Выготского [3] о сложной структуре дефекта, согласно которому у ребенка с нарушением развития выделяются разные группы дефектов: первичный, связанный с повреждением ЦНС, и вторичные дефекты, отражающие нарушения психического развития в условиях первичного дефекта. Именно вторичные и третичные нарушения определяют прогноз развития ребенка. Л.С. Выготский также отмечал, что одни и те же сходные вторичные и третичные отклонения в развитии могут наблюдаться при разных формах первичных нарушений. Так, при всех формах отклонений в развитии, т.е. с различным первичным нарушением, будут всегда наблюдаться нарушения речи, отклонения в развитии психических процессов, нарушения эмоционально-волевой сферы и в личности ребенка. И, наоборот, при одном и том же первичном нарушении третичные и даже вторичные нарушения могут отсутствовать вовсе, поскольку на развитие ребенка оказывает влияние большое число факторов.

Учитывая это положение, необходимо отметить, что речевой ресурс при каждой форме нарушенного развития будет проявляться по-разному. Например, при тяжелых нарушениях зрения речь будет выступать как средство познания окружающего мира. С помощью ре-

чевых средств взрослый описывает окружающие ребенка предметы, их функциональное назначение, что способствует накоплению представлений ребенка об окружающем мире.

При нарушениях слуха речь будет выступать как средство обучения и коммуникации. Однако ребенку с нарушением слуха будет доступно использование письменной речи и альтернативных средств коммуникации в виде жестовой речи и дактилологии. Устная речь формируется на основе письменной речи и альтернативных средств коммуникации.

Речь является наиболее употребительным способом общения, которое появляется на основе потребности в общении примерно на втором месяце жизни, когда ребенок начинает получать удовольствие от социального взаимодействия со своим ближайшим окружением. Постепенно, по мере взросления у ребенка расширяется число социальных контактов, усиливается потребность в общении с окружающими людьми, которая стимулирует совершенствование речи ребенка в дальнейшем. К концу второго года жизни он может уже достаточно понятно для окружающих выразить словами свои желания, наблюдения, может понять обращенную к нему речь взрослых. Согласно гипотезе, сам язык возник на заре человечества из настоятельной необходимости общения. В дальнейшем речь широко используется в игровой, учебной, бытовой, общественно-трудовой деятельности. Таким образом реализуется коммуникативная функция речи [8].

Нарушения коммуникативной функции речи проявляются в разной степени в снижении или отсутствии потребности в общении, в неумении вступать и поддерживать контакт с собеседником, неумение отвечать на вопросы, отсутствие речевых средств для общения с окружающими или трудности в подборе нужного речевого средства и др. Речевой ресурс при формировании коммуникативной функции речи будет заключаться в создании речевой среды, специальных коммуникативных ситуаций, в формировании и развитии речевых средств.

Следующая познавательная или когнитивная функция речи заключается в способе получения знаний и выражения продукта мыслительной деятельности, обусловленный языковой и социальной средой, в которой формируется взаимосвязь мышления и речи [4].

Речь ребенка, как одна из наиболее сложных психических функций человека, также является источником познания окружающего мира. Познавая предметы окружающего мира, выделяя их части и узнавая назначение предметов, ребенок активно знакомится с окружающим

предметным и социальным миром, постоянно расширяя круг своих знаний. В возрасте трех лет ребенок начинает овладевать внутренней речью, начинает рассуждать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи. С этого момента речь перестает для него быть только средством общения. Речь становится важнейшим инструментом мышления и начинает выполнять функцию познания. Познавательная или когнитивная функция речи позволяет усваивать новые слова и новые грамматические категории, что способствует расширению представлений ребенка об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях [3].

Благодаря способности к обобщению и развитию словесного значения ребенок начинает выделять существенные признаки предметов, объединять их в группы. Примерно с трех лет речь начинает оказывать существенное влияние на развитие всех когнитивных функций, прежде всего на мышление. Речь становится орудием мышления, ребенок мыслит с помощью слов, с помощью мышления ребенок связно, логично излагает свои мысли. Рассуждения ребенка позволяют ему решать интеллектуальные задачи.

Нарушения познавательной функции речи заключаются в трудностях в приобретении знаний об окружающем мире; в отсутствии элементарных математических и языковых обобщений; в затруднениях при выражении мыслей; в снижении понимания речи.

Речевой ресурс будет заключаться в развитии речи как средства познания окружающего мира.

Уже в раннем возрасте речь начинает выполнять мнестическую функцию, которая заключается в запоминании вербального материала. Благодаря этой функции у ребенка накапливается определенный объем знаний, который играет значительную роль в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Мнестическая функция речи вплетена в когнитивную функцию [4].

Нарушения мнестической функции речи будут проявляться в трудностях при запоминании новых слов в течение длительного времени; в неумении использовать новое слово в других условиях общения; в трудностях при запоминании текстов, особенно стихотворных; в нарушении смысловой стороны техники чтения.

Ресурсом при развитии мнестической функции речи будет выступать коррекционная работа по развитию памяти.

Прогностическая функция речи формируется на основе когнитивных навыков и заключается в умении последовательно выстраивать план своей деятельности,

в том числе речевой, оценивать ее результаты. Благодаря чему ребенок учится выстраивать собственное речевое высказывание, последовательно выражать свои мысли, рассказывать и пересказывать. Прогностическая функция речи во взрослом возрасте будет иметь огромное значение для выстраивания жизненной перспективы [9].

Нарушения прогностической функции речи проявляются в трудностях с планированием своих и чужих действий, в неумении строить планы на будущее и оценивать возможные результаты своих действий, в отсутствии способности рассказывать, пересказывать, последовательно выражать свою мысль, устанавливать причинно-следственные связи.

Ресурсом для развития прогностической функции речи станет работа по развитию аналитических умений у детей.

Регулирующая функция речи – это функция, которая осуществляет и контролирует произвольное поведение, организацию и взаимодействие психических процессов человека. Развивается эта функция параллельно с развитием коммуникативной и когнитивной функциями с момента усвоения ребенком слов-регуляторов поведения.

Так, уже к концу первого года жизни ребенок овладевает регулирующей функцией речи. Он хорошо различает и понимает запрещающую интонацию матери, адекватно реагирует на слова-регуляторы «можно», «нельзя», глаголы в повелительном наклонении «ешь», «иди» и т.п. Ребенок начинает понимать: нельзя подходить к розетке, горячему утюгу, нельзя делать больно маме и др. Слова-регуляторы постепенно тренируют волевые качества ребенка, дисциплинируют его. Именно дисциплина, а позднее самодисциплина становится важным социальным качеством личности, необходимым для коллективной и индивидуальной деятельности человека [8].

Нарушение регулирующей функции речи проявляется в гиперактивности, в нетерпеливости, в неспособности заниматься длительное время какой-либо деятельностью, в потере интереса к игровой деятельности, в истероидном поведении или, наоборот, в замкнутости, нежелании вступать в активное коммуникативное взаимодействие.

Речевой ресурс для развития регулирующей функции речи заключается в обучении ребенка понимать слова-регуляторы, в выполнении доступных пониманию ребенком поручений взрослого.

В заключение приведем пример развития слепого ребенка 6 лет. Ребенок родился недоношенным из

пары близнецов с весом 600 грамм. Родители отмечали неадекватное поведение ребенка, невозможности усвоения знаний. Ребенок в течение двух лет занимался с АБА-терапевтом, но занятия оказались неэффективными. В результате коррекционной работы по развитию речи уже через месяц работы стали наблюдаться позитивные изменения в поведении ребенка, появился интерес к занятиям, расширился круг знаний. Этот пример доказывает ресурсное значение развития речи для развития когнитивной и эмоционально-во-

левой сфер.

Выводы

Речевой ресурс при каждой форме нарушенного развития будет проявляться по-разному. При определении речевого ресурса необходимо учитывать закономерности онтогенетического развития речи. Использование речевого ресурса в процессе коррекционной работы оказывает благоприятное влияние на когнитивное и социальное развитие ребенка с ОВЗ, на его поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 161 с.
2. Афонькина Ю.А. Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60–4. С. 395–398.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб: Издательство АСТ., 2024. 576 с.
4. Глухов В.П. Психолингвистика: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 453 с.
5. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 17.07.2025)
6. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Ресурсный подход к образованию для устойчивого развития // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. №2. С. 6–20.
7. Разенкова Ю.А., Югова О.В. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник педагогических инноваций, 2023. № 4 (72). С. 38–48.
8. Соломатина Г.Н. Онтогенез речевой деятельности: учебное пособие / под ред. Е.Н. Шиянова. Ставрополь: НОУ ВПО СКСИ, 2011. 144 с.
9. Соломатина Г.Н. Онтогенетические закономерности развития речи у детей. Ставрополь: Бюро новостей, 2014. 98 с.
10. Фадеев В.И. Анализ диссертационных исследований по использованию ресурсного подхода в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 45–1. С. 310–315.

© Соломатина Галина Николаевна (g_solomatina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

S. Chizhikova

Summary: The article is devoted to the current issues of developing intercultural competence in students studying foreign languages, with an emphasis on the introduction of artificial intelligence (AI) technologies into the educational process. The author notes that traditional education often does not provide the necessary level of intercultural skills needed in modern society. The paper presents a comprehensive approach to the development of intercultural competence, which includes theoretical knowledge about cultures and practical communication skills. Particular attention is paid to the various forms of feedback provided by AI technologies, such as educational and social, information and reference, methodological, analytical, evaluative, and creative. The importance of digital transformation in the educational sphere is emphasized, which contributes to improving the quality of education and motivation of students. In conclusion, a conclusion is made about the prospects for using AI to improve the effectiveness of foreign language teaching and the formation of intercultural competence.

Keywords: intercultural competence, artificial intelligence, educational technologies, foreign languages, higher education.

Чижикова Светлана Николаевна

кандидат филологических наук, Российский
государственный аграрный университет – МСХА
имени К.А. Тимирязева, (г. Москва)
s.chizhikova@rgau-msha.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблематике развития межкультурной компетенции у студентов, изучающих иностранные языки, с акцентом на внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Автор отмечает, что традиционное обучение зачастую не обеспечивает необходимого уровня межкультурных навыков, необходимых в современном обществе. В работе представлен комплексный подход к формированию межкультурной компетенции, который включает теоретические знания о культурах и практические навыки общения. Особое внимание уделяется различным формам обратной связи, предоставляемым технологиями ИИ, таким как учебно-социальная, информационно-справочная, методическая, аналитическая, оценочная и творческая. Подчеркивается значимость цифровой трансформации в образовательной сфере, которая способствует улучшению качества обучения и мотивации студентов. В заключение делается вывод о перспективах использования ИИ для повышения эффективности обучения иностранным языкам и формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, искусственный интеллект, образовательные технологии, иностранные языки, высшее образование.

Эффективное общение и взаимопонимание становятся важнейшими факторами успеха в профессиональной сфере. Поэтому проблема формирования межкультурной компетенции приобретает особую актуальность. Однако традиционные методы обучения иностранным языкам зачастую недостаточны для полноценного развития навыков межкультурного общения. Именно здесь на помощь приходят новые технологии, в частности искусственный интеллект (ИИ), обладающие огромным потенциалом для оптимизации образовательного процесса. Интеграция ИИ в систему преподавания иностранных языков позволяет создать условия для интенсивного развития межкультурной компетенции.

Целью исследования является выявление путей развития межкультурной компетенции обучающихся в контексте современного образовательного пространства, уделяя особое внимание применению технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам.

Для реализации поставленной цели необходимо ре-

шить ряд задач:

- систематизация взглядов ученых на содержание и структуру межкультурной компетенции;
- определение роли цифровых инструментов и технологий ИИ в развитии межкультурной компетенции;
- выделение основных видов обратной связи технологий ИИ, влияющих на формирование межкультурной компетенции;
- оценка потенциала ИИ в повышении качества и эффективности образовательного процесса, направленного на формирование межкультурной компетенции.

Развитие межкультурной компетенции обучающихся необходимо для поддержания межкультурного диалога и для предотвращения взаимного разногласия и непонимания среди различных культурных традиций в будущей профессиональной деятельности. Понятие «межкультурная компетенция» является центральным в трудах многих авторов. Представим краткий обзор подходов российских исследователей к определению межкультурной компетенции [8].

Так А.П. Садохин рассматривает межкультурную компетенцию как «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [10, с. 252].

Данная дефиниция соотносится с точкой зрения О.И. Халупо, которая также подчеркивает сложную структуру межкультурной компетенции и выделяет в ней: а) теоретическую составляющую – овладение знаниями в области языка и культуры; б) практическую составляющую – набор определенных способностей, навыков и умений, который бы позволил человеку продуктивно общаться, без затруднений понимать представителей других культур или просто социализироваться в их пространстве, не нарушая их норм и правил поведения, обычаев и традиций, адекватно реагировать на их поступки [14, с. 117].

П.В. Сысоев акцентирует внимание на умениях и определяет межкультурную компетенцию как «способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных стран, культур и языковых сообществ». Он поясняет, что, в отличие от социокультурной компетенции, межкультурная компетенция «является универсальной и свидетельствует о способности личности взаимодействовать с представителями разных стран и культур независимо от того, какие это страны, какие культуры и на каком/каких языках происходит общение» [12, с. 267].

Г.В. Елизарова пишет, что межкультурная компетенция – «это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения». Она подчеркивает, что «целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4, с. 210].

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что понимание культурных особенностей коммуникантов – это один из ключевых аспектов, позволяющий преодолеть культурный барьер, тесно связанный с языковым и обеспечить успешность межкультурной коммуникации [15].

М.М. Исупова акцентирует внимание на том, что межкультурная компетенция предполагает способность воспринимать и осознавать специфику других культур, а также умение критически анализировать собственные

традиции и обычаи, соотнося их с личным культурным опытом [5, с. 32]. Это означает, что обучающиеся должны обладать не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, что подчеркивает значимость внедрения инновационных методов обучения, таких как метод проектов, игровое моделирование и использование информационно-компьютерных технологий [5, с. 33–34], а также технологий искусственного интеллекта.

Искусственный интеллект представляется многообещающим направлением, которое активно внедряется в образовательную сферу и, вероятно, в дальнейшем расширит свое присутствие. Уже сегодня очевидно, что технологии ИИ будут существенно влиять на взаимодействие участников образовательного процесса [2].

ИИ стал играть важную роль в преобразовании высшего образования, демонстрируя значительный педагогический потенциал. Главная цель внедрения данных технологий заключается в улучшении качества образования. Применение ИИ в высшем образовании весьма разнообразно. Например, ИИ используется при оценке успеваемости, оценка сложных навыков и компетенций проводится оперативно, в реальном времени. Технологии обучения на основе ИИ позволяют анализировать изменение и развитие навыков обучающихся, а также уровень их участия в учебном процессе [6].

По мнению Л.Е. Бабушкиной и Г.В. Порческу «использование ИИ способствует качественному улучшению образовательного процесса при интегрированном обучении студентов – представителей разных культур и сообществ, стимулированию их когнитивной активности и эффективному достижению образовательных целей в полилингвальном образовательном пространстве вуза» [1, с. 116].

Для более глубокого понимания, рассмотрим определение искусственного интеллекта, под которым понимается «...ансамбль разработанных и закодированных человеком рационально-логических, формализованных правил, которые организуют процессы, позволяющие имитировать интеллектуальные структуры, производить и воспроизводить целерациональные действия, а также осуществлять последующее кодирование и принятие инструментальных решений вне зависимости от человека» [9, с. 40].

Представленное определение подчеркивает создание искусственным способом умственных способностей, схожих с человеческими, основанных на рациональных правилах и способностях самообучения и самостоятельного принятия решений. Это подчеркивает фундаментальное отличие ИИ от естественного интеллекта и обозначает важность человеческой инициативы в разработке и контроле этих систем.

Цифровизация образовательной сферы оказала значительное воздействие на развитие межкультурной компетентности среди изучающих иностранные языки, открывая перед ними новые перспективы. Важно помнить, что обучение иностранным языкам должно быть неразделимо с изучением культуры и обычаев. Искусственный интеллект становится важным инструментом в достижении этой цели, предлагая инновационные подходы к обучению. Используя свои возможности обработки больших объемов данных и предоставления персональных рекомендаций, ИИ помогает обучающимся глубже понимать культурные особенности и традиции, необходимые для эффективного межкультурного взаимодействия. ИИ может анализировать тексты, выявляя культурные особенности и смысловые нюансы, тем самым помогая обучающимся развивать чувственное восприятие к межкультурным аспектам и более глубоко понимать тексты, написанные на иностранных языках.

Современные мобильные приложения, онлайн-курсы, виртуальные языковые обмены и прочие цифровые инструменты способствуют углубленному изучению как языка, так и культурных особенностей изучаемого языка. Благодаря онлайн-платформам обучающиеся получают возможность непосредственного общения с носителями языка, что не только помогает совершенствоваться в практике речи, но и погружает их в культурную среду, способствуя лучшему пониманию культурных различий [11].

Э.М. Карпович рассматривает применение ИИ в образовательной среде и определяет основные направления применения ИИ в обучении: создание адаптивных образовательных платформ, которые подстраиваются под потребности каждого обучающегося (системы анализируют данные о производительности студентов и их предпочтениях в обучении); автоматизация рутинных задач (проверка домашних заданий, составление индивидуальных программ обучения, мониторинг успеваемости студентов); обработка больших объемов данных, выявление тенденций в процессе обучения позволяет определить эффективные методы преподавания и предсказать потенциальные трудности, с которыми могут столкнуться обучающиеся [7].

Для анализа возможности формирования и развития межкультурной компетенции по видам обратной связи технологий ИИ можно выделить следующие: учебно-социальная, информационно-справочная, методическая, аналитическая, оценочная и условно-творческая. Учебно-социальная обратная связь подразумевает приме-

нение ИИ для формирования искусственно смоделированной социальной коммуникативной среды, в которой система ИИ выступает в роли собеседника.

Информационно-справочную обратную связь можно трактовать как способность применять ИИ в роли инструмента поиска необходимой информации по заданному запросу. Использование ИИ в качестве поисковика по интересующему запросу. Этот вид взаимодействия служит для расширения знаний в области межкультурной коммуникации.

Методическая обратная связь ориентирована на предложение рекомендаций и стратегий по обучению иностранному языку с особым вниманием к вопросам межкультурного взаимодействия. Аналитическая обратная связь дает возможность проводить дельное изучение допущенных ошибок и достигнутых успехов в межкультурной коммуникации, определяя, где обучающийся сталкивается с трудностями в восприятии культурных особенностей.

Оценочная обратная связь подразумевает наличие структуры, позволяющей отслеживать развитие ключевых компонентов межкультурной компетенции. Такой вид связи может генерировать системы тестирования, учитывающие культурные различия, что позволяет обучающимся получать объективные результаты и стимулировать дальнейшее развитие межкультурных знаний и навыков.

Условно-творческая обратная связь заключается в применении технологий ИИ для создания ситуаций, где обучающиеся смогут исследовать языковые особенности и культурные нормы посредством креативных упражнений. Такие задания могут включать в себя кейсы, ролевые игры, сценарии или дискуссии, способствующие освоению новых методов межкультурной коммуникации и развитию понимания разных культур [13].

Таким образом, различные аспекты межкультурной компетенции в той или иной мере могут быть потенциально эффективно развиты у обучающихся в рамках применения технологий ИИ, базируясь на различных видах обратной связи [3].

В заключении следует отметить, что применение технологий искусственного интеллекта открывает новые возможности для развития межкультурной компетенции обучающихся, а также повышают качество обучения, мотивацию и эффективность образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкина Л.Е. Педагогический потенциал искусственного интеллекта (chatgpt) при обучении иностранным языкам в полилингвальном образовательном пространстве / Л.Е. Бабушкина, Г.В. Порческу // Профессиональная коммуникация в полиязычном пространстве: междисциплинарный подход : Сборник

- научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию кафедры иностранных и русского языков РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва, 19–21 октября 2023 года. – Москва: РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2023. – С. 112–118. – EDN GDLBRQ.
2. Богдашин А.В. Роль искусственного интеллекта в образовательном процессе педагогического вуза / А.В. Богдашин, Д.Н. Соловьев, Т.О. Соловьева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 4(37). – С. 156–160. – DOI 10.36809/2309–9380-2022-37-156-160. – EDN LXAJHY.
3. Золотов П.Ю. Развитие межкультурной компетенции будущих педагогов иностранного языка при помощи технологий искусственного интеллекта / П.Ю. Золотов // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: Материалы XV Всероссийской научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 24 ноября 2024 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2024. – С. 120–124. – EDN KCEWMA.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – Санкт-Петербург: Каро, 2005. – 352 с.
5. Исупова М.М. Использование инновационных методов и технологий в обучении иностранному языку в процессе формирования межкультурной компетенции студентов / М.М. Исупова // Инновации и инвестиции. – 2013. – № 4. – С. 32–36. – EDN TNADYF.
6. Калинина О.В. Искусственный интеллект в экономическом образовании в высшей школе: возможности и проблемы / О.В. Калинина, М.Б. Видревич, И.В. Первухина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2024. – № 3(75). – С. 22–27. – DOI 10.52452/18115942_2024_3_22. – EDN FULGSD.
7. Карпович Э.М. Применение искусственного интеллекта в образовательной среде / Э.М. Карпович // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 2(91). – С. 43–47. – EDN NEBPOJ.
8. Овсянникова Т.В. Особенности формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки / Т.В. Овсянникова, В.В. Детинкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(165). – С. 59–65. – EDN GJKMRG.
9. Резаев А.В. «Искусственный интеллект», «онлайн-культура», «искусственная социальность»: определение понятий / А.В. Резаев, Н.Д. Трегубова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – № 6(154). – С. 35–47. – DOI 10.14515/monitoring.2019.6.03. – EDN DEAUGL.
10. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – Второе издание, стереотипное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2017. – 254 с. – ISBN 978-5-406-05550-2. – EDN XGYFMJ.
11. Струкова Е.А. Развитие межкультурной компетентности при обучении иностранным языкам: инновации в методиках преподавания языков / Е.А. Струкова // Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук: диалог и взаимодействие: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Белгород, 28 ноября 2024 года. – Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований», 2024. – С. 86–90. – EDN RCGWFA.
12. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 261–281. – DOI 10.17223/19996195/43/16. – EDN YTUQMP.
13. Сысоев П.В. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 242–261. – DOI 10.17223/19996195/65/11. – EDN PLZYOV.
14. Халупо О.И. Интерпретация базовых лингвокультурных единиц в процессе преподавания иностранного языка в специальных целях / О.И. Халупо // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4–1. – С. 115–123. – EDN YMZYK.
15. Ter-Minasova S. Foreign language learning and teaching (FLLT) as the MOST widely spread way of shattering barriers to international and intercultural communication. A view from Russia / S. Ter-Minasova // Focus on Language Education and Research. – 2019. – Vol. 1, No. 1. – P. 6–8. – EDN COVYTF.

© Чижикова Светлана Николаевна (s.chizhikova@rgau-msha.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР ПО НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ В РАМКАХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чэнь Цзыши

Аспирант, Российский университет дружбы народов
chenchenzi@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна

доктор педагогических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов
sergeeva@rund.ru

A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS THROUGH MUSIC IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**Chen Zishi
M. Sergeeva**

Summary: The article substantiates the relevance of developing flexible models of moral and aesthetic education for students in the context of the globalization and internationalization of higher education. The authors propose the concept of a modular methodological constructor for organizing extracurricular activities through the means of musical art. The constructor is an open system that allows a teacher to combine diagnostic, content, and organizational-activity modules depending on educational objectives, the specific student body, and available resources. Particular attention is paid to the methodological foundations of the constructor's design, with a detailed description of its structure and content. A separate and significant focus is the specifics of applying the constructor in working with Chinese students studying at Russian universities, including a strategy for using music as a bridge between cultures. The issues of potential adaptation of the proposed model for the educational environment of China are also considered. The article formulates the expected outcomes of the constructor's implementation and a system of criteria for assessing its effectiveness, concluding with its practical significance as a modern tool for educators.

Keywords: moral and aesthetic education, extracurricular activities, methodological constructor, modular approach, music pedagogy, higher education, intercultural communication, Chinese students, dialogue of cultures.

Аннотация: В статье обосновывается актуальность разработки гибких моделей нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи в условиях глобализации и интернационализации высшего образования. Авторами предлагается концепция модульного методического конструктора для организации внеучебной деятельности средствами музыкального искусства. Конструктор представляет собой открытую систему, позволяющую педагогу комбинировать диагностический, содержательный и организационно-деятельностный модули в зависимости от воспитательных задач, особенностей студенческого контингента и имеющихся ресурсов. Особое внимание уделяется методологическим основам построения конструктора, подробно описывается его структура и содержание. В качестве отдельной и значимой задачи рассматривается специфика применения конструктора в работе с китайскими студентами, обучающимися в российских вузах, включая стратегию использования музыки как моста между культурами. Также затрагиваются вопросы потенциальной адаптации предложенной модели для образовательной среды Китая. В статье формулируются ожидаемые результаты внедрения конструктора и система критериев для оценки его эффективности, делается вывод о его практической значимости как современного инструмента педагога.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, внеучебная деятельность, методический конструктор, модульный подход, музыкальная педагогика, высшее образование, межкультурная коммуникация, китайские студенты, диалог культур.

Современный этап развития высшего образования проходит в условиях усиливающихся процессов глобализации и повсеместной цифровизации, что накладывает отпечаток на все аспекты подготовки будущих специалистов [6, с. 42]. В данной ситуации как никогда актуальной становится проблема нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи, поскольку именно сфера духовно-ценностных ориентиров подвергается наиболее интенсивному воздействию со стороны разнородных информационных потоков и зачастую противоречивых культурных образцов [1, с. 9–10]. Высшая школа призвана не только транслиро-

вать профессиональные знания, но и формировать целостную, гармоничную личность, способную к критическому осмыслению действительности, а также отличать подлинные эстетические и этические идеалы от симулякров, порождаемых массовой культурой. В решении этой сложнейшей задачи традиционное академическое образование нуждается в поиске новых гибких форм и методов, выходящих за рамки обязательного учебного плана. Значительная роль в этом процессе отводится внеучебной деятельности, которая все более осознается педагогическим сообществом не как факультативное дополнение, а как полноценное пространство для неформ-

мального образования, творческой самореализации и личностного роста студентов [4, с. 20–22].

В контексте воспитания именно внеучебная деятельность, будучи менее регламентированной и более вариативной, предоставляет уникальные возможности для построения доверительного диалога между педагогом и студентами, для пробуждения интереса и искренней вовлеченности. Среди многообразия средств воспитательного воздействия особое место занимает музыка, обладающая по своей природе мощнейшим эмоционально-образным и смысловым потенциалом [5, с. 190]. Будучи универсальным языком человечества, она способна транслировать сложнейшие нравственные категории и эстетические концепты, минуя барьеры рационального восприятия, обращаясь непосредственно к чувственной сфере личности. Музыкальное искусство, интегрирующее в себе исторический, культурный и философский опыт, выступает эффективным инструментом для обсуждения вечных тем добра и зла, красоты и гармонии, гражданственности и патриотизма.

Особую значимость использование музыки приобретает в условиях интернационализации высшего образования, когда в российских вузах увеличивается количество студентов из-за рубежа, в частности, из Китайской Народной Республики [14, с. 13–15]. Работа с данной категорией обучающихся требует особого, тонкого подхода, учитывающего глубокую культурную специфику, иные традиции художественного восприятия и систему ценностей, сформированную под влиянием восточной, в частности конфуцианской, философской традиции. Таким образом, возникает насущная необходимость в разработке таких методических решений, которые, с одной стороны, были бы эффективны для нравственно-эстетического развития всего студенческого контингента, а с другой позволяли бы гибко учитывать культурные особенности иностранных учащихся, превращая потенциальные барьеры в точку роста для межкультурного диалога. Существующие же программы воспитательной работы зачастую носят ригидный, недостаточно вариативный характер и не в полной мере отвечают вызовам современной поликультурной образовательной среды [10, с. 504]. В связи с этим целью настоящей статьи является разработка и теоретическое обоснование структуры модульного методического конструктора, предназначенного для организации внеучебной работы по нравственно-эстетическому воспитанию студентов средствами музыки, с учетом возможности его применения в работе с китайскими студентами как в России, так и в перспективе для адаптации в образовательном пространстве Китая.

Разработка методического конструктора, предназначенного для организации воспитательного процесса, требует опоры на солидный теоретический фундамент

и четкое определение методологических принципов, которые будут определять его архитектуру и содержание. В основе предлагаемой модели лежит синтез ключевых положений отечественной гуманистической педагогики, в центре внимания которой находится развивающаяся личность студента, ее уникальность и духовно-нравственный потенциал. Прежде всего, это системно-деятельностный подход, который предполагает не пассивное усвоение предлагаемых ценностных ориентиров, а их активное, личностно значимое присвоение через включение в специально организованную совместную деятельность [3, с. 91]. В контексте нашего исследования это означает, что приобщение к музыкальной культуре должно проходить не через монологичное просвещение, а через диалог, совместный поиск смыслов, проживание художественных образов и их творческую интерпретацию, что превращает студента из объекта воспитательного воздействия в активного субъекта своего собственного развития [2, с. 115].

Не менее важен личностно-ориентированный подход, который диктует необходимость учета индивидуальных особенностей, интересов и ценностных установок каждого участника воспитательного процесса [7, с. 173–174]. Данный подход напрямую обуславливает саму логику конструктора, его модульность и вариативность, позволяя педагогу гибко подстраивать содержание и формы работы под конкретную аудиторию, будь то группа российских студентов или смешанная группа с участием учащихся из Китая. Именно этот подход позволяет говорить о создании безопасной образовательной среды, способствующей открытому выражению мнений и эмоциональных реакций, что особенно значимо при работе с произведениями искусства, обладающими сильным эмоциональным зарядом.

Понятие методического конструктора как такового является эволюционным развитием идеи методических пособий и рекомендаций в условиях современной, быстро меняющейся реальности [12, с. 219]. Если традиционные программы часто носят жесткий, линейный характер, задающий строгую последовательность действий и заранее predetermined результаты, то конструктор представляет собой принципиально иную модель, отличающуюся от традиционных программ открытостью, гибкостью и модульностью. Его сущность заключается в переходе от заданной траектории к множеству возможных траекторий, которые педагог выстраивает самостоятельно, подобно конструктору, комбинируя различные элементы в зависимости от поставленных воспитательных задач, имеющихся ресурсов, временных рамок и, что самое главное, особенностей и запросов студенческой группы.

Такой способ организации работы представляется наиболее адекватным вызовам современного образо-

вания, поскольку он наделяет педагога академической свободой и творческой самостоятельностью, превращая его из простого исполнителя в автора, со-творца воспитательного процесса. Построение данного конструктора базируется на ряде взаимосвязанных принципов, обеспечивающих его эффективность и практическую применимость.

Принцип модульности предполагает, что вся система состоит из относительно самостоятельных, но содержательно взаимодополняющих блоков-модулей, таких как диагностический, содержательный, организационно-деятельностный и оценочный. Это позволяет при необходимости извлекать, заменять или дополнять отдельные компоненты, не разрушая общую структуру [9, с. 69–71].

Принцип вариативности является прямым следствием модульности и означает возможность множественности путей достижения воспитательных целей через различные комбинации модулей, форм работы и материала [8, с. 271–272]. Принцип культурной соотнесенности требует тщательного отбора музыкального материала и форм его интерпретации с учетом культурного багажа и эстетических традиций всех участников процесса, что является ключевым для развития межкультурного диалога [11, с. 1149–1150]. Наконец, принцип практической ориентированности нацеливает весь инструментарий конструктора не на абстрактные рассуждения, а на получение конкретного, диагностируемого результата, выраженного в личностном росте студентов, развитии их эмоционального интеллекта и расширении культурного кругозора [13, с. 137]. Таким образом, теоретико-методологической основой конструктора выступает интеграция классических педагогических подходов с современной идеей открытых, адаптивных методических систем, способных гибко реагировать на запросы времени и особенности конкретной воспитательной ситуации.

Практическое воплощение теоретических принципов осуществляется через конкретную структуру методического конструктора, который представляет собой комплекс взаимосвязанных модулей, наполненных соответствующим содержанием и инструментарием. Ядром всей системы является диагностический модуль, выполняющий функцию отправной точки и последующего контроля эффективности. Его содержание составляют апробированные методы педагогической диагностики, такие как анонимное анкетирование, направленное на выявление первоначальных музыкальных предпочтений студентов, уровня их информированности о базовых пластах музыкальной культуры, а также ценностных ориентаций и потенциального интереса к различным формам внеучебной работы. Глубинные беседы и неформальные обсуждения позволяют скорректировать количественные данные анкет и получить качественную, личностно окрашенную информацию, на основе

которой педагог осуществляет первоначальный отбор материала и форм деятельности для конкретной группы.

Сердцевиной конструктора выступает содержательный модуль, представляющий собой тщательно собранный банк музыкальных произведений, систематизированных не по хронологическому или жанровому принципу, а по сквозным тематическим блокам, затрагивающим фундаментальные аспекты человеческого бытия. В него входят произведения, которые, например, инициируют дискуссию о нравственных дилеммах и этическом выборе, социальной справедливости и гражданской ответственности, экзистенциальных вопросах смысла жизни, любви, одиночества и веры, а также о категориях красоты, гармонии и возвышенного в искусстве и природе. Особое внимание в данном модуле уделяется специальной пометке для работы с китайскими студентами, предполагающей обязательное включение в тематические блоки наряду с мировой классикой шедевров именно русской музыкальной культуры, таких как сочинения Петра Ильича Чайковского, Сергея Васильевича Рахманинова, Модеста Петровича Мусоргского, а также тщательно отобранных образцов современной академической и качественной популярной музыки, что преследует цель мягкой культурной адаптации и создания содержательной основы для настоящего межкультурного диалога.

Организационно-деятельностный модуль трансформирует подобранное содержание в конкретные формы работы, предлагая педагогу широкий выбор методов, среди которых ключевое место занимает формат музыкальной гостиной, предполагающей камерную, доверительную атмосферу для совместного прослушивания и последующего коллективного обсуждения эмоций, ассоциаций и смыслов, рожденных музыкой. Не менее продуктивным является тематический киноклуб, где анализ роли музыки в создании кинематографического образа и нарратива позволяет говорить на языке, близком современному поколению, и раскрывать мощное воздействие саундтрека на восприятие визуального ряда. Творческие мастерские ориентированы на продуктивную деятельность студентов, побуждая их к созданию собственных высказываний на основе музыкальных впечатлений, будь то написание эссе, создание видеороликов или звуковых подкастов. Высшей формой проявления активности становится самостоятельная подготовка и проведение силами студентов тематических вечеров для своих сверстников. Вся эта многообразная деятельность требует грамотного педагогического сопровождения, которое обеспечивается отдельным модулем, определяющим роль куратора или педагога не как лектора или наставника, а как модератора дискуссий, фасилитатора, создающего условия для раскрытия каждого участника и мягко направляющего обсуждение в продуктивное русло.

Для наглядного представления состава и взаимосвязей элементов предлагаемого инструмента была разработана блок-схема (Рисунок 1), которая визуализирует модульный принцип его построения. Схема демонстрирует иерархическую организацию конструктора: от центральной цели через основные модули к их конкретному содержательному наполнению. Это отражает возможность вариативного использования педагогом отдельных компонентов системы при сохранении ее целостности.

Реализация данного конструктора в работе с китайскими студентами, обучающимися в российских вузах, требует особой тонкости и учета глубокой культурной специфики. Важно понимать, что их эстетическое восприятие и коммуникативные модели сформированы в контексте традиций коллективизма, большого уважения к иерархии и учителю, а также иной, отличной от европейской, музыкальной системы и философско-художественной традиции. Стратегически музыка используется здесь как мост между культурами, а ключевым методологическим принципом становится акцент на диалоге и сравнительном анализе, например, через сопоставление того, как тему природы или героизма раскрывают в своем творчестве русский композитор и китайский, или

через обсуждение общих для всех народов универсальных тем. Практически это реализуется через поэтапное погружение, начинающееся с тактичного включения в программу знакомых элементов традиционной китайской музыки, что создает атмосферу психологического комфорта и признания ценности их родной культуры, с постепенным, ненавязчивым переходом к русской и мировой классике.

Для облегчения восприятия на первых этапах крайне важна опора на визуальный ряд, например использование видеозаписей концертов, репродукций картин, соответствующих настроению музыки, субтитров. Создание атмосферы доверия и безопасности является абсолютно необходимым условием для того, чтобы студенты, воспитанные в традиции, где ценятся сдержанность и скромность, смогли раскрепоститься и начать открыто делиться своими эмоциями и мнениями. Потенциальная адаптация конструктора для образовательной среды Китая предполагает дальнейшее смещение акцентов в содержательном модуле в сторону богатейшего национального наследия – пекинской оперы, музыки для древних инструментов, таких как гучжэн или пипа, и их глубокой смысловой увязки с категориями китайской философии конфуци-

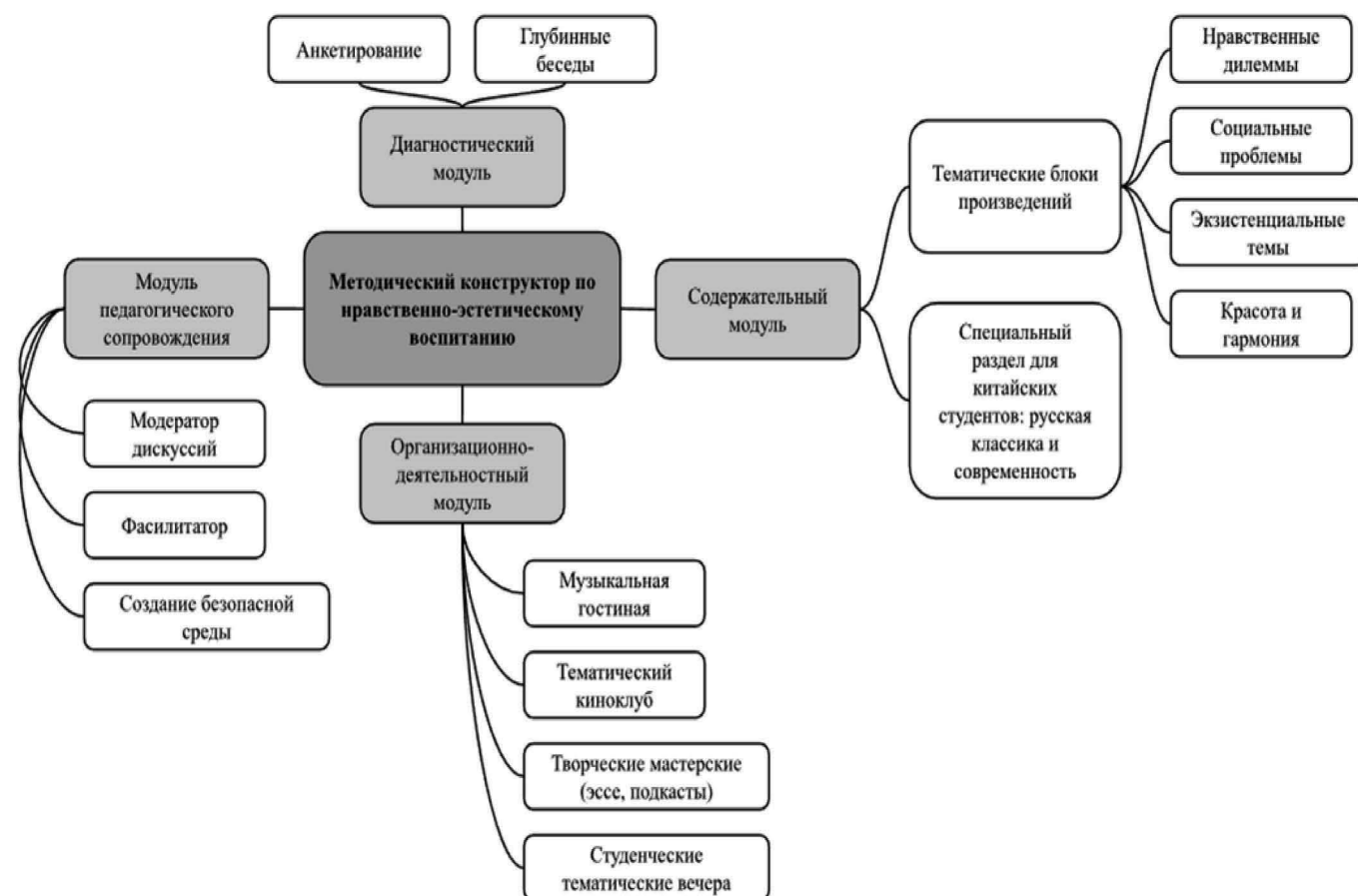


Рис. 1. Общая структура методического конструктора по нравственно-эстетическому воспитанию средствами музыки
Составлено автором.

анства и даосизма. В организационном плане в условиях Китая наиболее органичной стала бы интеграция мероприятий на основе конструктора в деятельность многочисленных студенческих клубов и ассоциаций с упором на коллективные формы творчества и проекты, направленные на постижение и прославление собственного культурного наследия через призму вечных нравственно-эстетических ценностей.

Внедрение разработанного методического конструктора в практику организации внеучебной деятельности вуза направлено на достижение ряда значимых образовательных и воспитательных результатов, которые могут быть оценены через систему объективных и субъективных критериев. Ожидается, что систематическая и целенаправленная работа в рамках предложенной модели будет способствовать качественному изменению уровня нравственно-эстетической культуры студентов. Это найдет свое выражение, прежде всего, в формировании устойчивых навыков критического осмысления музыкальных произведений, выхода за пределы простого бытового восприятия искусства к пониманию его идейного замысла, культурно-исторического контекста и этического философского содержания.

Качественная оценка является более сложной, но и более значимой. Она включает в себя мониторинг уровня активности и глубины суждений студентов в ходе открытых дискуссий и обсуждений, анализ творческих работ с точки зрения их оригинальности, личностной вовлеченности и рефлексивности. Важнейшим инструментом качественной оценки является проведение повторной диагностики с использованием методов, аналогичных тем, что применялись на начальном этапе, для выявления динамики ценностных ориентаций, изменения музыкальных предпочтений в сторону более сложных и разнообразных форм, а также роста уровня информированности о музыкальной культуре. Субъек-

тивные отзывы и рефлексивные эссе самих студентов, в которых они делятся своими впечатлениями и открытиями, также служат ценным источником информации об эффективности проводимой работы.

В заключение данной статьи необходимо подчеркнуть, что представленный методический конструктор не является жесткой инструкцией, а представляет собой современный, гибкий и адаптивный инструмент для педагога, позволяющий творчески и с учетом конкретных условий выстраивать воспитательную работу, направленную на нравственно-эстетическое развитие студенческой молодежи средствами музыкального искусства. Его модульный принцип организации предоставляет широкие возможности для вариативности и творчества, оставаясь при этом в рамках четкой методологической и содержательной логики. Проведенный анализ убедительно доказывает, что учет национально-культурных особенностей студентов, в данном случае китайских, выступает не как дополнительная обуза, а как мощный ресурс для повышения эффективности, глубины и содержательности воспитательного процесса, превращая потенциальные трудности межкультурной коммуникации в точку роста для всех его участников.

Предложенная модель на практике способна трансформировать традиционную внеучебную деятельность из формального набора мероприятий в полноценное, востребованное студентами пространство для личностного развития, содержательного досуга, подлинного диалога культур и формирования целостной, гармоничной личности, способной ценить красоту и руководствоваться в своих поступках нравственными принципами. Дальнейшие перспективы исследования видятся в апробации данного конструктора в реальном образовательном процессе российских и, впоследствии, китайских вузов, с последующей коррекцией и дополнением его модулей на основе полученного практического опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко Н.А., Белогуров С.В. О системе формирования ценностных установок студентов вузов при изучении гуманитарных дисциплин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 8–12.
2. Бадретдинова Л.Ф. Роль социально-гуманитарного цикла дисциплин в подготовке студентов высших профессиональных заведений // Человек. Общество. Культура. Социализация: материалы XIX Международной молодежной научно-практической конференции/под ред. – 2023. – С. 115.
3. Жилина М.А. Идеи гуманистической педагогики И.Г. Песталотти в контексте современного образования // Культура как ключевой фактор развития науки и образования: от русской идеи к повседневной практике. – 2021. – С. 91.
4. Лашкова Л.Л., Чуйкова И.В., Шанц Е.А. Неформальное образование в педагогическом вузе // Концепт. – 2022. – № 1. – С. 15–27.
5. Панова Н.Г. Музыкальное исполнительство как средство нравственного воспитания детей и молодежи в условиях досуга // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 190–192.
6. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 3. – С. 40–57.
7. Сергеева М.Г., Бобунова А.С. Нравственно-эстетические ценности обучающихся: теория, технология, методика // Профессиональное образование. – № 2. – С. 163–180.
8. Сигова В.Л. Реализация принципа вариативности в индивидуальном образовательном маршруте студента-музыканта // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–1. – С. 269–272.

9. Abdunabievich F.A., Ugli F.O.B., Norbutaevna N.D. Types of Pedagogical technologies that correspond to the Specifics of Moral and Aesthetic Education and Teaching of students //European Scholar Journal. – 2022. – Т. 3. – №. 3. – С. 68-74.
10. Becker B.A. et al. Programming is hard-or at least it used to be: Educational opportunities and challenges of ai code generation //Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1. – 2023. – С. 500-506.
11. Kulmatov P.M., Tajibayev M.A. Interaction of moral, aesthetic, and ecological education //Scientific progress. – 2021. – Т. 2. – №. 1. – С. 1149-1154.
12. Pardaboevich J.N. The application of eastern philosophical aesthetic concepts in artistic education and their interpretation in pedagogical research //Pedagogik islohotlar va ularning yechimlari. – 2025. – Т. 14. – №. 01. – С. 218-222.
13. Zhang L. The importance of moral aesthetic education in students' classroom education //Psychiatria Danubina. – 2022. – Т. 34. – №. suppl 5. – С. 137.
14. Ян Фумань. Эстетическое воспитание музыкой с точки зрения гуманитарного искусства // Журнал Северо-Восточного университета (социальные науки). – 2022. – Т. 24. – №. 3. – С. 13–39.

© Чэнь Цзыши (chenchenzi@mail.ru), Сергеева Марина Георгиевна (sergeeva@rund.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЙ

A PROJECT-ORIENTED SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF ECONOMIC SECURITY OF ENTERPRISES

**Yu. Shedko
M. Vlasenko
N. Unizhaev**

Summary: The novelty of the research is the transition of educational institutions involved in the training of managers in the field of economic and information security to new teaching methods. Innovative technologies of final certification have been developed. The necessity of training based on a project-oriented approach is substantiated. The relevance of project training for managers involved in the management systems of critical infrastructure facilities is proved. During the research, the basic requirements for the system of project-oriented training were prepared. Proposals for the implementation of project-based learning have been developed. The positive effects of the transition to a program-based learning system have been identified. Conclusions are drawn about the expediency of introducing the proposed technology to increase the financial and economic stability of business entities.

Keywords: education, competencies, professional training, digitalization, digital transformation, information security, project activities, economic security.

Шедько Юрий Николаевич

Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации, (г. Москва)
YNShedko@mail.ru

Власенко Михаил Николаевич

Национальный исследовательский университет МЭИ,
(г. Москва)
VlasenkoMN@mpei.ru

Унижаев Николай Владимирович

Национальный исследовательский университет МЭИ,
(г. Москва)
UnizhaevNV@mpei.ru

Аннотация: Новизна исследования предопределена необходимостью перехода выпускающих кафедр, учебных заведений, занятых в подготовке управленцев сферы экономической и информационной безопасности, на новые методы обучения, в том числе инновационные технологии итоговой аттестации, что является актуальным в условиях рыночной турбулентности. В основе подготовленных рекомендаций и результатов, полученных в ходе исследования, лежит необходимость обучения на основе проектно-целевого подхода. Данное предложение особенно актуально для менеджеров, задействованных в системах управления объектами критически важной инфраструктуры. В ходе исследования авторами сформулированы основные требования к системе проектно-целевого обучения, разработаны предложения по ее внедрению. Выявлены положительные эффекты от перехода на программно-целевую систему обучения. Сделаны выводы о целесообразности внедрения предложенной авторами технологии для повышения финансово-экономической устойчивости хозяйствующих субъектов в условиях рыночной турбулентности.

Ключевые слова: обучение, компетенции, профессиональная подготовка, цифровизация, цифровая трансформация, информационная безопасность, проектная деятельность, экономическая безопасность.

Введение

Эффективное внедрение в системы управления современными объектами экономики эффективных технологий обеспечения экономической и информационной безопасности, как показал опыт предприятий финансово-экономической сферы (исследование проводилось на основе изучения опыта лидеров отрасли), является значимым фактором повышения их финансово-экономической устойчивости и конкурентоспособности в условиях рыночной турбулентности.

В то же время внедрение цифровых решений в современные системы управления экономической безопасностью сопряжено с рядом сложностей и неопределенностей. На основе результатов, полученных

авторами в ходе проведенного исследования профильной проблематики, одним из важнейших факторов, препятствующих успешной управленческой деятельности, является несоответствие уровня подготовки профильных специалистов реальным потребностям предприятий и организаций в сфере безопасности. Данная проблема возникла в связи с большим разнообразием видов экономической деятельности хозяйствующих субъектов, как следствие – большой разнообразностью угроз и рисков. Кроме того, существующие стандарты профессиональной подготовки специалистов экономической и информационной безопасности не обладают универсальностью, не учитывают вышперечисленной специфики, не дают возможность результативно разрешать возникающие проблемные ситуации. [1]

Таким образом, выходом из сложившейся ситуации является адаптация профессиональных компетенций профильных специалистов к базовым потребностям защищаемых объектов. При этом дополнительно формируемые при обучении компетенции должны органично дополнять компетенции, установленные Государственными образовательными стандартами соответствующего профиля подготовки.

Основные цели исследования

Основные цели исследования – разработка предложений, направленных на реализацию технологии проектного обучения, которые обеспечат формирование дополнительных профессиональных компетенций в процессе подготовки студентов-бакалавров (в перспективе специалитета, магистратуры), которые органично дополняют компетенции, установленные Государственными образовательными стандартами соответствующего профиля подготовки. Вышеупомянутые предложения будут способствовать минимизации рисков экономической безопасности, информационных и других рисков хозяйствующих субъектов за счет повышения эффективности работы профильных менеджеров, задействованных в сфере управления финансово-экономической деятельностью, в частности, экономической и информационной безопасностью. [1]

Материал и методы исследования

При подготовке данной статьи авторами были проведены исследования с применением следующих общенаучных методов: аналогий, причинно-следственных связей, оценочных сравнений, анализа, синтеза и других. В ходе проведения исследования авторами использованы работы зарубежных и отечественных специалистов в областях управления финансово-экономической деятельностью, автоматизации, планирования, защиты информации, экономической безопасности, профессиональной подготовки, а также нормативно-правовые акты, действующие в РФ на момент проведения настоящего исследования в сфере федерального, регионального, муниципального и объектового уровней, отраслевые, ведомственные регламенты. [1]

Как показало проведенное авторами исследование, термин «Проектно-ориентированное обучение» — это процессный подход к обучению, при котором учебный процесс строится на конкретных примерах, решениях практических задач, реальных ситуациях, которые могут возникать в системе рыночных отношений. Слушатели изучают не только материал, predetermined государственными образовательными стандартами, но и дополнительно изучают теорию, приобретают практические навыки путем разрешения проблемных ситуаций конкретных организаций, разрабатывая системы защиты

под потребности фирм, работая в команде. Данный термин до настоящего времени не имеет четкого и официального определения, каждый автор вкладывает в него свой смысл и свое понимание. Проектно-ориентированное обучение, как показало проведенное исследование, более результативно по сравнению с классическим подходом, особенно в сфере обеспечения информационной и экономической безопасности, где важно системно и адаптивно (с учетом специфики объекта защиты) применять знания на практике, развивать реальные навыки, умения (профессиональные компетенции) при решении конкретных проблемных ситуаций. Процессное обучение позволяет адаптировать специалистов к работе в условиях рыночного разнообразия. [2], [3].

Результаты исследования и их обсуждение

Внедрение проектных методов обучения специалистов, обеспечивающих безопасность современных систем управления профильными объектами финансово-экономической и инженерно-технической сферы профессиональной деятельности, вызвана необходимостью повышения результативности их работы, сокращения времени адаптации новых специалистов к решению поставленных им задач. [4], [5].

Как показало проведенное исследование, в системе профессиональной подготовки специалистов (студентов-выпускников вузов) в сфере финансово-экономической, управленческой деятельности, экономической и информационной безопасности, важнейшее место занимает итоговая аттестация (написание и защита выпускной квалификационной работы). Классические подходы к данному этапу обучения предполагают выбор профильной темы исследования, содержание которой частично соответствует реальным запросам работодателей и строится по принципу стереотипных общепринятых моделей обучения, оторванных от действительности. Данный подход мало учитывает ожидания работодателей, отраслевую специфику, масштабы бизнеса, рыночные тенденции. [2]

Как показало проведенное исследование, существующая система итоговой аттестации студентов, как правило, ориентирована на оценку знаний выпускников, прошедших подготовку по программам бакалавриата (магистратуры, специалитета) соответствующих профилей подготовки, утвержденных образовательными стандартами Минобрнауки для профильных учебных заведений. [6]

Сложившаяся традиционная практика выбора направлений (тем) выпускных квалификационных работ (ВКР) и точная формулировка их тем для студентов-выпускников осуществляется на основе двух базовых подходов.

Первая группа выпускников - выбирает темы ВКР, в большей степени, руководствуясь индивидуальным желанием, имеющимися профильными базовыми наработками (для минимизации трудозатрат при подготовке работы), потребностями дальнейшей профессиональной деятельности после окончания вуза и другими индивидуальными субъективными факторами.

Вторая группа - студенты целевого набора. Темы ВКР предопределяются потребностями фирм, направивших их на обучение в вуз, корректируются в зависимости от вновь возникших производственных потребностей компании, уточняются при прохождении практик. При необходимости тематика ВКР многократно согласуется с руководством компании и с дирекцией института. [7]

Что касается второй группы выпускников, проблем с их адаптацией к трудовой деятельности, как правило, не возникает. В отличие от второй группы, выпускники первой, испытывают значительный организационный дискомфорт в связи с малой возможностью дальнейшей профессиональной самореализации, не соответствия их профессиональных возможностей реальным потребностям организации-работодателя, в том числе по причине несоответствия тематики их ВКР. Указанные проблемы значительно затрудняют профессиональную адаптацию вновь принятых сотрудников к их будущей профессиональной деятельности, снижают эффективность выполнения служебных обязанностей в дальнейшем. Такие проблемы известны потенциальным работодателям, нанимающим новых сотрудников, что значительно снижает их интерес к выпускникам профильных специальностей, не имеющих реального опыта работы. [7], [8]

По сложившейся традиции, в ходе ведения образовательной деятельности, система управления подготовкой и защитой ВКР ориентирована на то, что каждый студент проходит итоговую аттестацию и защищает результаты проведенных исследований строго индивидуально. Оценку по результатам защиты он получает, также, индивидуально.

Рассмотренный выше (традиционный) подход к выбору выпускниками тем ВКР, как показывает практика, для повышения результативности их трудоустройства после выпуска и дальнейшей профессиональной деятельности имеет **множество существенных недостатков**.

1. Узкая специализация тематик исследования в рамках ВКР, что сказывается на уровне и равномерности развития профессиональных компетенций выпускника.
2. Индивидуализация работы при проведении исследований в ходе подготовки ВКР, отсутствие связей с тематикой других ВКР, и реальными потребностями работодателей.

3. Навязывание руководителем ВКР дипломнику собственной точки зрения, методики выполнения исследования, подходов, специфики, технологий, наиболее простых и понятных ему самому (для снижения личных трудозатрат руководителя ВКР, на которого возлагается значительная учебная нагрузка), без существенного учета интересов дипломника.
4. Изначальная ориентация студента только на себя и свои силы, что не способствует формированию навыков командной работы, порождает проблемы последующего трудоустройства, профессиональной адаптации и работы выпускника в коллективе с коллегами, дифференцируя их функционал.
5. В дальнейшем (при выполнении трудовых обязанностей) появляются трудности согласования методики и этапов проведения персональных исследовательских работ, оценки полученных результатов, их взаимосвязей с результатами исследований других участников проектной деятельности.
6. Сложности дальнейшего трудоустройства в связи с отсутствием у потенциальных работодателей потребности в узкопрофильных специалистах, способных качественно решать не комплекс, а одну-две задачи, представляющие реальный интерес для компании – работодателя. Практика показала, что проблемы, стоящие перед бизнесом, нужно решать в комплексе силами специалиста широкого профиля с опытом (которого у студента недостаточно), либо группой узкопрофильных специалистов под руководством опытного проектного менеджера.
7. Экономическая нецелесообразность для работодателя принимать на работу сразу нескольких узкопрофильных специалистов узкой специализации без опыта (которыми студенты-выпускники и являются) для решения нескольких разных вопросов в рамках одной проблемы. Дешевле нанять одного специалиста – универсала широкого профиля с опытом, чем группу узкопрофильных специалистов, тем более без опыта работы.

Как показывает практика, вышеперечисленные проблемы могут существенно повлиять на эффективность работы вновь принятого сотрудника на предприятия финансово-экономического, или инженерно-технического профиля, значительно увеличить период трудовой адаптации, но не являются непреодолимым препятствием для трудоустройства. [9]

Для успешного решения вышеизложенных проблем авторами предлагается технология управления профессиональной подготовкой студентов в части модернизации существующих методов прохождения итоговой аттестации (защиты ВКР) на основе комплексного про-

ектного подхода для предприятий и организаций.

Новизна предложенного авторами метода организации и проведения итоговой аттестации студентов (слушателей, курсантов) заключается в изменении порядка управления процессом подготовки студентами ВКР для итоговой аттестации от индивидуального подхода к групповому проектированию. Как следствие – получение ряда положительных эффектов, в том числе: организационно-управленческого, социального и экономического эффектов.

Организационно-управленческие эффекты

- Предложенный подход будет способствовать совершенствованию процессов предоставления образовательных услуг.
- Предложения авторов повысят привлекательность образовательных продуктов и востребованность выпускников профильных направлений подготовки.
- Применение новых образовательных технологий приведет к снижению общей трудоемкости реализации образовательных программ и учебных курсов без снижения качества профессиональной подготовки, например, за счет автоматизации контрольных мероприятий в рамках промежуточного контроля.
- Предложенная авторами методика подготовки ВКР к итоговой аттестации будет способствовать развитию образовательных инноваций на выпускающих кафедрах учебных заведений.
- Совершенствование технологии управления учебным процессом способствует расширению и развитию профессиональных компетенций обучающихся, более качественной и разносторонней подготовке, формированию дополнительных управленческих компетенций в связи с решением смежных управленческих задач, выходящих за рамки профильных дисциплин.
- Консолидация тематики отдельных ВКР с общей тематикой других дисциплин. Образование новых и усиление существующих междисциплинарных связей.
- Совершенствование управления технологией реализации учебного процесса и обеспечивающих его учебно-методических материалов.
- Выработка устойчивых навыков командной работы, усиление межличностных коммуникаций. В дальнейшем (при выполнении трудовых обязанностей) появляются навыки согласования методики и этапов проведения исследовательских работ, полученных результатов с результатами других участников проекта.

- Повышение объективности оценки результатов исследования, исключение предвзятого отношения лиц, производящих оценку результатов, на основе человеческого фактора, снижение количества непреднамеренных ошибок в ходе процесса оценки.
- Внедрение цифровых решений в систему управления учебным процессом и цифровая трансформация процесса сопутствующих научных исследований, внедрение инновационного подхода в систему оценки результативности исследований.

Социальные эффекты

- Повышение заинтересованности студентов в освоении профильных специальностей.
- Увеличение числа желающих пройти обучение в институте. Рост числа заинтересованных абитуриентов.
- Рост престижа обучения в профильном вузе, дополнительный положительный рейтинг вуза, улучшение социального восприятия профильного вуза как ведущего инновационного вуза России.

Экономический эффект

- Сокращение временных затрат у руководителя ВКР, работающего с группой дипломников, в связи с отсутствием необходимости диверсификации и индивидуализации работы с ними. Руководство ВКР при проектной работе проводится сразу со всей группой – (согласно экспертным заключениям, на одну треть сократятся временные затраты.)
- Экономическая целесообразность для работодателя принимать на работу «сработанную» группу специалистов, способных решать множество профильных разноплановых задач в рамках совместной проектной работы.
- Сокращение затрат работодателя на формирование проектной группы для решения профильных задач в сфере безопасности. Группа уже сформирована, адаптирована и готова к работе.
- Сокращение времени (затрат на компенсацию низкой эффективности работы) на адаптацию проектной группы к новым профильным проектам в связи с наличием базовой сработанности в рамках других проектов.
- Сокращение суммарного времени на защиту проекта перед государственной экзаменационной комиссией (затрат на оплату труда).

В качестве примера рассмотрим алгоритм организации научной и исследовательской деятельности обучающихся лиц по профилю «Экономическая безопасность предприятий финансово-экономической сферы» на основе проектного подхода, который может быть проил-

Наименование блока	Код операции	Содержание блока	Исп. 1	Исп. 2	Исп. 3	Исп. 4	Исп. 5
1. Экономический блок	1.1	Идентификация целей и задач бизнеса	X				
	1.2	Описание бизнес-процессов, алгоритмов экономической деятельности	X				
	1.3	Анализ и оценка эффективности существующих методов решения задач	X				
	1.4	Анализ и оценка результативности сил, задействованных в решении задач	X				
	1.5	Анализ и оценка (комплексная) ресурсов, задействованных в решении задач	X				
2. Диагностический блок	2.1	Внешние Выявление, описание, анализ угроз. Оценка рисков		X			
	2.2	Внутренние Выявление, описание, анализ угроз. Оценка рисков		X			
	2.3	Расчет показателей безопасного функционирования защищаемого объекта	X	X	X		
	2.4	Аудит безопасности исследуемого предприятия, оценка текущего состояния	X	X			X
3. Блок проектирования	3.1	Постановка задач на корректировку показателей Сохранение текущих условий функционирования и уровня защиты		X			X
	3.2			X			X
	3.3			X			X
	3.4			X			X
	3.5			X			X
	3.6	Выбор оптимальных для объекта методов модернизации службы безопасности		X	X		X
4. Блок реализации проекта	4.1	Определение перечня приемлемых мер защиты организационно/технического характера		X	X		X
	4.2	Определение очередности реализации запланированных мероприятий			X		X
	4.3	Составление плана-графика реализации запланированных мероприятий	X		X	X	X
	4.4	Подбор исполнителей для реализации запланированных мероприятий			X	X	
	4.5	Поиск поставщиков и закупка комплектующих материалов для создания системы защиты			X	X	
	4.6	Разработка системы промежуточного контроля качества, полноты и своевременности		X	X	X	X
	4.7	Разработка системы итогового контроля качества, полноты и своевременности	X	X	X	X	X
	4.8	Разработка системы оценки полученных результатов	X		X		
	4.9	Принятие решения о результативности системы управления бизнес-процессами, подготовка предложений по ее корректировке	X		X		X

Рис. 1. Алгоритм организации научной и исследовательской деятельности на основе проектного подхода – «Дорожная карта» внедрения

люстрирован «дорожной картой» внедрения, Рисунок 1.

В данном примере при подготовке выпускной квалификационной работы на основе проектного подхода к обучению планируется задействовать пять исполнителей. В различных ситуациях численность проектной группы может варьироваться по необходимости. Роли исполнителей предложено распределить следующим образом.

Исполнитель 1: «Аналитик-экономист» – специалист по управлению бизнесом, способный описать его в виде процессных алгоритмов. Основной функционал исполнителя 1 обозначен на рисунке 1 выше.

Исполнитель 2: «Аналитик-безопасник» – специалист по управлению рисками, способный оценить обстановку, предложить оптимальную политику безопасности, обосновать ее конфигурацию, рассчитать основные обеспечивающие ресурсы. Основной функционал исполнителя 2 обозначен на рисунке выше.

Исполнитель 3: «Проектировщик» – специалист по проектированию, способный спроектировать систему

защиты, предложить оптимальную ее конфигурацию, подобрать комплектующие, поставщиков, рассчитать основные обеспечивающие ресурсы. Основной функционал исполнителя 3 обозначен на рисунке выше.

Исполнитель 4: «Реализатор» – специалист, способный выполнить запланированные мероприятия, направленные на защиту объектов согласно плану. Организовать работы, подобрать специалистов, проконтролировать своевременность, полноту и соответствие работ подготовленным планам. Основной функционал исполнителя 4 обозначен на рисунке выше.

Исполнитель 5: Программист – специалист, способный запрограммировать процессные алгоритмы в соответствии с планом работ. Основной функционал исполнителя 5 обозначен на рисунке выше.

Как было указано выше, функционал и численность исполнителей могут быть пересмотрены по мере необходимости. Данное обстоятельство зависит от ряда следующих основных факторов:

- численность персонала, включенного в проектную группу;
- срочность выполнения работ;
- сложность и специфика тематики исследования;
- масштабность объекта защиты;
- уровень профессиональной подготовки исполнителей (на основе результатов промежуточных аттестаций) и ряд других.

При этом основной функционал исполнителей целесообразно детализировать по критерию – специфика участия в проекте. Например, «О» – ответственный исполнитель, непосредственно реализующий конкретный алгоритм, выполняющий определенное действие, переводящее объект управления в новое состояние. «П» – поддерживающий работу исполнителя информацией, деньгами, физическими действиями и т.д. «В» – взаимодействующий, оказывающий содействия в чем-то на непостоянной основе. «К» – контролирующее лицо, ответственное за промежуточный и итоговый контроль отдельных операций. При наличии необходимости функционал может распределяться по-другому. [10]

Как было установлено в ходе проведенного исследования, при переходе системы управления подготовкой ВКР на проектный подход будет осуществлен переход обучаемого лица (дипломника) от индивидуального обособленного исследования (классический подход) к групповому проектированию. Обновленный вариант отличается от классического тем, что процесс проектирования распределяется между несколькими участниками проекта. Работа сводится к выполнению отдельными участниками ряда отличающихся по содержанию, но взаимосвязанных последовательных этапов исследования, органично дополняющих друг друга. Основные этапы проектной деятельности при подготовке ВКР нижеследующие.

А. Определение объекта исследования, в качестве которого могут выступать отдельные структуры государственного и муниципального управления, хозяйствующие субъекты, бизнес-процессы, субъекты финансового рынка, автоматизированные рабочие места, производственные циклы, другие объекты информатизации и т.д.

Б. Определение формата конечного результата работы. В зависимости от него определение целей и постановка задач исследования.

В. Подбор участников проекта, формирование проектной группы, разработка системы текущего взаимодействия, определение порядка привлечения внешних экспертов, решение других организационных вопросов.

Г. Распределение ролей участников проектной деятельности, системы взаимодействия друг с другом, технологию промежуточного и итогового контроля, приема и оценки итоговых результатов.

Д. Составление адаптированной к проекту «дорожной карты» проведения работ. Пример составления «Дорож-

ной карты» представлен выше на Рисунке 1. Количество исполнителей и наименование блоков выполняемых работ могут варьироваться в зависимости от специфики проекта с учетом ранее рассмотренных факторов.

Е. Рекомендуется разработать на выпускающей кафедре Регламент – «Методические рекомендации по подготовке ВКР». Этот документ будет способствовать единству толкования критериев и адекватной оценке Государственной экзаменационной комиссией результатов, отраженных в проекте и выносимых на защиту. Для обеспечения беспрепятственного доступа участников проектной деятельности к материалам вышеупомянутого Регламента необходимо его опубликовать в электронном виде и в виде методического пособия, передать в библиотеку.

Ж. В целях повышения заинтересованности со стороны работодателей, желания принимать на работу сразу нескольких выпускников, прошедших подготовку и защиту ВКР на основе проектного подхода, авторы рекомендуют подготовить ряд научных статей по профильной тематике, освещающих вопросы проектной работы, в целях пропаганды проектного подхода как одного из инновационных и эффективных методов обучения. Подобные публикации в научно-популярной среде будут способствовать более активному распространению описанного выше положительного опыта в межвузовской среде.

3. Важным этапом работы в масштабах учебного заведения при подготовке к внедрению проектной технологии обучения, является подготовка локальных нормативных актов на выпускающих кафедрах, регламентирующих вопросы проектного обучения, придающие процессам системность и официоз.

На основе материалов, полученных в ходе настоящего исследования, авторами предложены основные методические рекомендации, выполнение которых будет способствовать успешному практическому внедрению проектного метода обучения в вузе. Внедрение предложенной методики проектного обучения может осуществляться путем последовательной реализации ряда взаимосвязанных и взаимодополняющих друг - друга этапов.

1. Принятие на выпускающей кафедре концептуального решения о целесообразности внедрения проектной системы обучения.
2. Разработка на кафедре Методических рекомендаций по подготовке ВКР на основе проектного подхода, в том числе для адекватной оценки результатов проектного решения Государственной экзаменационной комиссией. Публикация учебно-методических материалов на сайте и передача экземпляров методички в библиотеку.
3. Подготовка научных статей по профильной тематике, освещающих вопросы целесообразности введения системы проектного обучения, обоснование целесообразности внедрения проектного подхода на других кафедрах вуза, раскрытие осо-

бенности распространения положительного опыта в межвузовской среде.

4. Подготовка локальных нормативных актов на кафедре и в масштабах вуза, регламентирующих вопросы подготовки и защиты ВКР на основе проектного подхода при подготовке и защите ВКР.
5. Назначение ответственных от кафедры за реализацию проектного подхода к обучению выпускников.
6. Проведение учебно-методических советов, курсов повышения квалификации для создания уровня готовности преподавателей к проектной работе.

На основе опроса профильных экспертов, проведенного авторами в ходе исследования, выявлены некоторые улучшения, которые произойдут в учебных заведениях после внедрения ими системы проектного обучения. Основными показателями, характеризующими степень улучшения ситуации, являются нижеследующие:

1. Повышение престижа профессии специалиста в сфере IT-технологий - >10%.
2. Повышение конкурса при поступлении в институт на IT-технологии -> 15%.
3. Повышение общего спроса на выпускников в сфере IT-технологий за счет более качественной подготовки >10%.
4. Увеличение численности выпускников IT-сферы, трудоустроенных целевым образом >30%.

Таким образом, предложенная авторами методика проектного обучения, в частности подготовки ВКР оценки итоговых результатов на основе проектного подхода, является целесообразной и рекомендуется к рассмотрению и обсуждению заинтересованным научным сообществом. [1]

Заключение

Как показало проведенное исследование, в настоящее время практически не находит применения проектный подход к обучению специалистов в сфере финансово-экономической и управленческой деятельности. Существует множество объективных и субъективных факторов, препятствующих успешному внедрению проектного подхода в системе профессионального обучения и, в частности, при проведении итоговой аттестации студентов (при защите ВКР). Рассмотренная технология позволит получить значительное количество положительных изменений в экономической, социальной, организационно-управленческой областях народно-хозяйственной деятельности.

Ключевое значение должно уделяться вопросам пропаганды результативности проектного метода обучения, профессиональной подготовке научно-педагогических кадров для реализации проектного обучения. Повышение эффективности обучения на основе проектного подхода, снижение воздействия деструктивных факторов, воздействующих на системы управления современных объектов финансово-экономической и инженерно-технической сфер деятельности, могут быть достигнуты за счет постоянного мониторинга рыночной ситуации, своевременным реагированием на вновь возникающие деструктивные проявления и реальные потребности рынка. Кроме того, требуется оперативное устранение выявленных недостатков методики проектного обучения, своевременное реагирование и совершенствование вышеперечисленных подходов и принципов обучения, активное их применение в проектной деятельности, в первую очередь, современных технологий цифровой трансформации систем управления народнохозяйственными объектами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шедько Ю.Н., Власенко М.Н., Унижаев Н.В. Формирование компетенций специалистов, работающих в условиях цифровой экономики на основе больших данных / Ю.Н. Шедько, М.Н. Власенко, Н.В. Унижаев // Вестник алтайской академии экономики и права. 2021. № 4–1. С. 133–137. URL: <https://vaael.ru/ru/article/view?id=1658> (дата обращения: 19.06.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/vaael.1658>.
2. Никитская Е.Ф., Валишвили М.А., Афонина В.Е. Цифровизация в глобальном мире: международная практика и российский опыт / Е.Ф. Никитская, М.А. Валишвили, В.Е. Афонина // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2021. № 10–2. С. 150–159. URL: <https://vaael.ru/ru/article/view?id=1881> (дата обращения: 20.06.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/vaael.1881>.
3. Донская Е.Ю. Применение проектного обучения в высшей школе / Е.Ю. Донская // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN323.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).
4. Муратова И.А. Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности / И.А. Муратова // Современное педагогическое образование. 2022. № 9. С. 171–176. URL: <https://istina.ips.ac.ru/publications/article/503165927/> (дата обращения: 20.06.2025).
5. Мишин И.Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения / И.Н. Мишин // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 140–151. URL: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151> (дата обращения: 20.06.2025). DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151.
6. Боков Л.А., Катаев М.Ю., Поздеева А.Ф. Технология группового проектного обучения в вузе как составляющая методики подготовки инновационноактивных специалистов / Л.А. Боков, М.Ю. Катаев, А.Ф. Поздеева // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=54> (дата обращения: 20.06.2025).
7. Сандриева Л.М., Салихова Г.Л. Ключевые этапы организации технологии проектного обучения в нефтяном вузе / Л.М. Сандриева, Г.Л. Салихова // Про-

- блемы современного педагогического образования. 2022. № 75—4. С. 258—262. <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN323.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).
8. Уракова Е.А. Особенности формирования проектной деятельности в профессиональном образовании / Е.А. Уракова, Д.М. Михайленко, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 223—225.
9. Torre-Neches de la, B. Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic / B. de la Torre-Neches, M. Rubia-Avi, J.L. Aparicio-Herguedas // Humanit Soc Sci Commun. — #7. — P. 167.
10. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Технология формирования проектного обучения в высшем образовательном учреждении / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74—3. С. 43—46.
-

© Шедько Юрий Николаевич (YNShedko@mail.ru), Власенко Михаил Николаевич (VlasenkoMN@mpei.ru),
Унижаев Николай Владимирович (UnizjaevNV@mpei.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРТЕПИАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Яо Юйхань

Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
1440465792@qq.com

PIANO EDUCATION FOR CHILDREN: THEORETICAL AND PRACTICE-ORIENTED RESEARCH

Yao Yuhan

Summary: The article reflects the results of research activities undertaken to systematize the results of theoretical and practice-oriented research on piano education for children to substantiate the current directions of modernization of the didactic system of their piano teaching in China. The reliability of the results is ensured by the detailed description of modern achievements in the field of musical culture and education, reflected in the published scientific works of Chinese and foreign authors. An analysis of current performing practices implemented so far in children's piano education has allowed us to identify four external aspects of planning and organizing classes with young performers, considering which will allow for the implementation of modernization processes and improve the quality of piano instruction already in elementary school. The results of the research can be used in the development of program requirements for piano education of children and the preparation of didactic material presented in the educational repertoire.

Keywords: piano education, children, performing practices, pedagogical tools, teaching methods, national characteristics, educational repertoire.

Аннотация: В статье отражены результаты исследовательской деятельности, предпринятой с целью систематизации результатов теоретических и практико-ориентированных исследований фортепианного образования детей для обоснования актуальных направлений модернизации дидактической системы их обучения игре на фортепиано в Китае. Достоверность результатов обеспечивается детализацией современных достижений в области музыкальной культуры и образования, отраженных в публикуемых научных работах китайских и зарубежных авторов. Анализ действующих исполнительских практик, реализуемых до настоящего времени в фортепианном образовании детей, позволил выделить четыре внешних аспекта планирования и организации занятий с юными исполнителями, учет которых позволит реализовать модернизационные процессы и повысить качество обучения пианистов уже в начальной школе обучения. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программных требований фортепианного образования детей и подготовки дидактического материала, представленного учебным репертуаром.

Ключевые слова: фортепианное образование, дети, исполнительские практики, педагогический инструментарий, методики обучения, национальные характеристики, учебный репертуар.

Введение

Актуализация индустрии культуры, отмечаемая многими исследователями во всем мире [2; 8; 16], определяет приоритет изучения музыкального образования в целом и детей в частности [4, с. 1404]. Значимость статуса музыкального образования детей в обществе обуславливается ранним обучением игре на музыкальных инструментах, наиболее распространенным из которых является фортепиано [12, с. 55]. Совокупность факторов определяет актуальность изучения педагогического инструментария обучения детей с установлением содержания репертуара, учитывающего мотивационные и индивидуально-возрастные особенности развития юного пианиста.

Исторический экскурс становления фортепианной культуры Китая позволяет свидетельствовать об отсутствии собственных традиций, которые практически растворились в западных моделях обучения игре на фортепиано, заимствованных в контексте периода развития музыкальных школ страны [3, с. 217]. Вместе с тем, разнообразие контекста, присутствующего в Китае в силу

наличия специфических особенностей различных его провинций, определяет необходимость их учета в организации собственной модели фортепианного образования с консолидацией национальных задач, целей и форм.

Современный этап развития музыкальной культуры определяет систему новых требований, предъявляемых к уровню подготовки исполнителей, прощая акцент не только на технической стороне процесса, но и на его эстетическом аспекте [2]. Анализ методических публикаций китайских авторов [2; 3; 7; 16], в которых осуществляются попытки решения широкого спектра аспектов фортепианного образования детей, свидетельствует о важности развития у них эмоциональной сферы в рамках эстетической деятельности, стимулирующей творческую самореализацию.

Однако сохраняется проблемность установления оптимального, с точки зрения возрастных особенностей развития ребенка, педагогического инструментария, содействующего его личностному становлению в контексте ведущей цели и задач национальной системы фортепианного образования.

Результаты и обсуждения

В настоящем исследовании мы обратились к одной из эффективных форм исполнительско-творческой деятельности – музицированию, которое с позиции большинства исследователей обладает обширным диапазоном возможностей формирования художественных качеств исполнителя в рамках процесса его становления и совершенствования в преломлении к особенностям развития ребенка [1, с. 32]. В исследованиях преимущественно американских и европейских авторов названная форма деятельности описывается в контексте обучения игре на фортепиано в виде исполнительских практик вне концертного зала [11, с. 18].

Анализ накопленного к настоящему времени методического потенциала музицирования, реализуемого в педагогических практиках, указывает на существование различных моделей обучения «через творчество» [5, с. 332]. Среди плеяды ученых, научные работы которых раскрывают особенности методических основ и подходов музицирования, следует назвать К. Орфа (Германия), З. Кодая (Венгрия), Жак-Далькроза (Швейцария), Ш. Сузуки (Япония), Д.Б. Кабалевского (Россия), Л.А. Баренбойма (Россия) и Т.Б. Юдовина-Гальперина (Россия), создавших авторские концепции обучения детей.

Приоритетность начального этапа обучения детей игре на фортепиано неоспорима ни одним исследователем, как и влияние музыкальной культуры на общее развитие ребенка [6, с. 91]. Важность названного этапа подчеркивает необходимость учета множества особенностей в его планировании и организации, которое способно оказать определяющее влияние на дальнейшее профессиональное становление юного исполнителя.

Несмотря на бесспорную значимость начального этапа обучения, именно начальная школа Китая обладает характеристиками стандартизации, не позволяющей учитывать уникальные особенности развития юного исполнителя, отраженные в его индивидуальных чертах [7, с. 177]. В подтверждение этому можно указать на используемые в начальной школе Китая учебные материалы, представленные преимущественно сборниками Й. Байера и этюдами К. Черни, которые не позволяют педагогам учитывать индивидуальные запросы юного пианиста, предоставляя небольшой выбор техник исполнения [16, с. 302]. Указанные ограничения выступают серьезными препятствиями в формировании целеполагающей мотивации ребенка к познанию музыки, снижая учебный энтузиазм в целом.

Создание нового дидактического материала, способного лечь в основу начального обучения детей игре на фортепиано в Китае, не отвечает требованиям времени. До сегодняшнего дня в учебном репертуаре редко пред-

ставлены учебники «Базовый курс Fiber Piano», «Bastien Piano Course» и «Happy Piano Basic Course», созданные с учетом особенностей детской психологии и провоцирующие развитие исполнительского мастерства юного пианиста через активизацию его внутренней эмоциональной сферы [10, с. 71].

Уникальность вышеназванного учебного материала заключается в гармоничной интеграции психологических знаний, музыкальной теории и методических инструментов игре на фортепиано, позволяющих юному пианисту, используя ранее освоенные музыкальные элементы, реализовывать собственные идеи в исполнительстве. Выраженные в музыкальном материале ориентиры, представляющие интересы детей в соответствии с их возрастными и психологическими характеристиками, способны привлечь внимание к деятельности по обучению игре на фортепиано.

В данном контексте следует отметить значимость включения в дидактический материал начального этапа обучения детей произведений, характеризующихся наличием национальных аспектов в музыке. В качестве обязательного условия реализации подобного дидактического материала выступает его доступность [9, с. 178]. Это условие исполнимо в случае введения в учебный процесс нетрудных пьес, написанных китайскими композиторами на основе народных песен, предназначенных для музицирования.

Акцентированное внимание на национальной тематике дидактического материала в фортепианном репертуаре начальной школы обусловлено необходимостью расширения спектра восприятия юных пианистов национальной культуры, дистанцирование которой в музыкальной культуре Китая обусловлено коротким периодом освоения инструмента, завезенного в страну относительно недавно.

Анализ особенностей национальной культуры Китая, сотканной из большого разнообразия мировоззрений пятидесяти шести этнических групп, свидетельствует о наличии богатого потенциала музыкальных традиций, которые необходимо учитывать при создании дидактического материала, предназначенного для детей. Детализация особенностей позволяет выделить преимущественное использование в музыкальных «полотнах» китайских композиторов пентатоники, обладающей выраженными национальными чертами.

Успешная интеграция пентатоники в методический материал начального обучения детей игре на фортепиано представлена в «Курсе игры на фортепиано для малышей» (Ли Пэйлань, Дун Гангуй), в «Элементарном курсе игры на фортепиано для детей» (Шэн Цзяньи) и в «Предварительном курсе из серии New Ideas Piano Series» (Бао Хуйцяо).

Перечисленные учебные пособия позволяют юным исполнителям глубже познать национальные черты музыкальных традиций через музицирование [16, с. 306].

В настоящее время теоретическую основу и педагогический инструментарий подготовки исполнителей в Китае составляют четыре метода обучения, предложенные Жак-Далькрозом, З. Кодаем, К. Орфом и Д.Б. Кабалеvским.

Метод Жак-Далькрозом, включенный в качестве педагогического инструментария начальной подготовки исполнителей, образован совокупностью деятельности учащегося, предусматривающих освоение ритмики тела, пение с листа и тренировку слуха, позволяющих развивать импровизационные способности юного пианиста [13, с. 129]. Метод, предложенный З. Кодаем, интегрируется во все этапы фортепианного образования через хоровую деятельность учащихся, исполняющих наиболее известные народные песни, посредством чего обеспечивается формирование интонационного ритма, многоголосого мышления и развитие внутреннего слуха [14, с. 13].

В метод К. Орфа включен музыкальный материал, освоение которого юными исполнителями позволяет создать благоприятные педагогические условия для «чувствования музыкального произведения» через «образы, созданные звуком» [8, с. 79]. Эмоциональная основа метода выстроена на игровой деятельности, в которой юные пианисты посредством пения и движений рассказывают истории. В методе Д.Б. Кабалеvского учтены практически все аспекты названных нами ранее концепций с акцентированием внимания на духовной, составляющей музыкального материала, включение которого в учебный репертуар позволяет представить его в качестве педагогического средства личностного развития юного исполнителя [15, с. 357].

Все перечисленные нами методики объединены единством ориентации на развитие личности юного пианиста через исполнительские практики в фортепианном образовании детей, в которых отражены различные виды деятельности, близкие по своим психологическим характеристикам к возрастным интересам ребенка – пению и двигательной активности.

Значимым аспектом обучения в условиях начального этапа фортепианного образования является свобода выбора, обуславливающая возможность импровизации, как важной составляющей организации занятий. Предлагаемая на сегодняшний день система обучения игре на фортепиано предполагает строгую регламентацию, ограничивающую формирование исполнительского опыта ребенка, напрямую связанного с проявлением творческой инициативы юного пианиста.

Систематизируя и обобщая результаты проведенного анализа действующей дидактической системы обучения детей игре на фортепиано в Китае, нами выделены четыре внешних аспекта, которые следует учитывать при планировании и организации занятий с юными исполнителями.

В качестве первого аспекта нами выделена необходимость организации занятий, обеспечивающих перцептивное познание ритмического «рисунка», предлагаемого к освоению ребенком музыкального произведения. Обоснованием этому выступает необходимость формирования у юного пианиста осознанной кинетики исполняемой им музыки (двигательный аспект).

Второй аспект включает в себя интеграционный характер двигательной деятельности, объединяющий в себе пение, танцы и музицирование с обязательной простановкой итоговой оценки, мотивирующей юного исполнителя на дальнейшее освоение исполнительских практик (мотивационный аспект).

Третий аспект предполагает опору на ведущую деятельность ребенка – игровую, максимально приближенную к его психологическим характеристикам и обеспечивающую благоприятный эмоциональный фон для познания и освоения музыкальных произведений учебного репертуара (техничко-игровой аспект).

И, наконец, четвертый аспект выражен положительными коммуникативными практиками, позволяющими формировать не только социально адаптивные качества ребенка, но и провоцировать его на дальнейшие приложения усилий в расширении знаний и формировании исполнительских навыков посредством рефлексии (коммуникативный аспект).

Выводы

Утилитарность действующей дидактической системы фортепианного образования детей в Китае, игнорирующей художественный и просветительский компонент музыкальной культуры, в большинстве случаев приводит к утрате у них интереса и, соответственно, мотивации к дальнейшему освоению исполнительских практик игры на фортепиано. Дистанцирование занятий от возрастных и индивидуальных интересов юного пианиста, особенно на начальном этапе обучения игре на фортепиано, негативно отражается на уровне и скорости освоения учебного материала.

Подмена индивидуальных мотивов учебными требованиями отрицательно сказывается на всех составляющих фортепианного образования, обуславливая необходимость модернизации дидактической системы, напрямую отражающейся на учебном репертуаре начальной школы обучения игре на фортепиано. В свою

очередь, учет индивидуальных мотивов юного исполнителя должен быть интегрирован в коллективную деятельность, активизирующую коммуникативное взаимодействие в игровых формах, благотворно отражающихся на его личностном развитии через повышение уровня адаптационного потенциала.

Кроме того, успешная интеграция существующих методик обучения игре на фортепиано детей, представленная как индивидуальными, так и коллективными формами обучения способна обеспечить раскрытие музыкального потенциала юных исполнителей через развитие их творческих способностей и инициатив.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзунов М.Р. Использование интегрированных творческих заданий в развитии музыкального творчества у детей дошкольного возраста / М.Р. Борзунов, А.Ю. Татаринцева // Арт-терапия сегодня: возможности, тенденции и достижения: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 17–18 мая 2024 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 30–37.
2. Ван Яохуа. Формирование, развитие и просвещение китайской музыкальной педагогики. Музыкальное образование // Huain. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.huain.com/article/other/2022/0904/1216.html> (дата обращения: 20.08.2025).
3. Ван М. Современное музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы / М. Ван, Е.Н. Яковлева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2(58). – С. 214–220.
4. Варламов Д.И. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве / Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова // Фундаментальные исследования – 2023. – № 11, ч. 7. – С. 1407–1411.
5. Зуева С.П. Развитие музыкального творчества у детей дошкольного возраста через использование системы элементарного музицирования / С.П. Зуева // Молодой ученый. – 2022. – № 10. – С. 331–333.
6. Комиссарова Л.Н. Развитие творчества у детей старшего дошкольного возраста в игре на детских музыкальных инструментах / Л.Н. Комиссарова, О.В. Чумадина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2022. – № 9. – С. 86–94.
7. Ли Ч. Педагогические принципы музыкального образования в китайской школе / Ч. Ли // Педагогика искусства. – 2020. – № 2. – С. 174–179.
8. Майковская Л.С. Теоретические основы управления качеством музыкального образования в учреждениях художественно-эстетической направленности. / Л.С. Майковская, Л.Г. Карпова // Искусство и образование. – 2021. – № 3 (131). – С. 78–86.
9. Мансурова А.П. Исполнительская культура как объект музыкально-педагогического дискурса: категориальный анализ. / А.П. Мансурова, Ф. Гао // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 176–179.
10. Мелешкина Е.А. Индивидуально-личностный подход в процессе занятий с детьми коллективным музыкально-исполнительским творчеством / Е.А. Мелешкина, М.В. Переверзева // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2021. – Т. 17, № 3(148). – С. 67–75.
11. Полякова Е.С. Обучение игре на фортепиано как педагогическая проблема / Е.С. Полякова // Работа студента в фортепианном классе: пособие / Е.С. Полякова. – Минск, 2022. – С. 4–31.
12. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство и педагогика (главы из книги). / Г.М. Цыпин // Вестник МГИМ им. А. Г. Шнитке. – 2021. – № 3–4 (3-4). – С. 42–57.
13. Чавро Т.В. Приобщение детей к творчеству в процессе музыкально-ритмической деятельности / Т.В. Чавро // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова 2020 г.: материалы научно-методической конференции, Могилев, 28 января 2021 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2021. – С. 128–129.
14. Шульпяков О.Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. / О.Ф. Шульпяков. СПб: Композитор, 2023. – 35 с.
15. Яковлева Л.А. Духовная музыка в фортепианном репертуаре учащихся детских музыкальных школ и школ искусств / Л.А. Яковлева // Православие и русская литература: сборник статей участников VII Всероссийской научно-практической конференции, Арзамас, 27–28 мая 2021 года. – Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2021. – С. 355–360.
16. Яо Ю. Обсуждение эффективных методов обучения детей в Китае и России игре на фортепиано / Ю. Яо // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2024. – № 6. – С. 300–306.

© Яо Юйхань (1440465792@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНЕСТЕЗИЙНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО KALT: ОПЫТ РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННЫМ КОРПУСОМ

SYNESTHETIC MEANINGS OF THE GERMAN ADJECTIVE "KALT": DATA FROM ELECTRONIC CORPORA

**A. Bardovskaya
M. Kasatkin**

Summary: This work focuses on a pilot study of synesthetic metaphors with the adjective «kalt» based on the DWDS corpus. The analysis of 100 examples from German Wikipedia texts shows transfer patterns in these metaphors and confirms our working hypothesis about the significance of emotions in their functioning. It is concluded that the study of synesthetic metaphors as a means of fixing intersensory connections in the psyche requires the detailed study of synesthetic transfers and the study of synesthetic phrases that are based on precedents.

Keywords: synesthesia, synesthetic metaphor, language corpora, transfer, emotions, psyche.

Бардовская Анастасия Игоревна

кандидат филологических наук, доцент, Кировский
Государственный Медицинский Университет
nastya978@inbox.ru

Касаткин Михаил Леонидович

кандидат филологических наук, доцент, Московский
государственный университет им. М.В. Ломоносова
mich_kass@mail.ru

Аннотация: Данная работа посвящена пилотажному исследованию синестетических метафор с прилагательным «kalt» на основе корпуса DWDS. В ходе анализа 100 примеров из текстов немецкой Википедии определены модели переноса в таких метафорах и подтверждена рабочая гипотеза о роли эмоций в их функционировании. Делается вывод, что изучение синестетической метафоры как средства фиксации меж чувственных связей в психике требует детализации синестетических переносов и изучения синестетических словосочетаний, носящих прецедентный характер.

Ключевые слова: синестезия, синестетическая метафора, языковой корпус, перенос, эмоции, психика.

Проблема синестезии (далее – Сз) привлекает сегодня внимание широкого спектра гуманитарных наук. Говорить о единстве взглядов на природу этого феномена, как и о его едином определении, пока что рано (см. об этом, например, [9]). Вместе с тем, важным видится то, что «совместные ощущения» (именно так дословно с греческого переводится данный термин) уже рассматриваются многими учёными как явление общезначимое, в силу своего «сквозного» характера связанное с различными психическими процессами, в том числе, языком [1].

В свете происходящих изменений акцент в трактовке традиционного объекта изучения лингвистики, синестетической метафоры (далее – СМ), переносится с собственно языковых характеристик на её рассмотрение как продукта действия механизма Сз, функционирование которого ведёт к тому, что «язык реагирует на него специфическими словосочетаниями» [8, с. 134]. Такого рода словосочетания (например, *тёплые и холодные цвета, живая и глубокая музыка, сильный и бесцветный голос, сладкий и тяжёлый запах*), которыми изобилуют языки мира, предоставляют богатый материал для наблюдений и заключений о природе сознания, поскольку, по мнению многих современных учёных, они отражают взаимосвязь анализаторных систем. СМ, таким образом, становится ключом к языку Сз – интермодальных ощущений, лежащих в основе и пронизывающих все мыслительные процессы.

Однако вполне очевидно, что ставить знак равенства между Сз и СМ нельзя, ведь воплотившись в языковую номинацию, интермодальные ощущения становятся уже не психофизиологическим феноменом, возникающим на подсознательном уровне, а языковой метафорой, вербально закрепляющей меж чувственные связи. Такой подход, удивительным образом предвосхитивший теорию Дж. Лакоффа и М. Джонсона [14], постулирующую телесные основы языковой метафоры, развивался, в частности, в трудах отечественных психолингвистов И.Н. Горелова [5] и С.В. Воронина [4]. Творческое осмысление лингвистического аспекта проблемы Сз в таком ключе видится сегодня актуальным в связи со становлением корпоральной парадигмы [3], выдвигающей положение о необходимости восстановления роли тела как основы языковой коммуникации и знаменующей переход от трактовки языка как самодостаточной сущности к пониманию невозможности его отрыва от других психических процессов, а «души» – от «тела», которое «остается действующим, реальным, базовым даже в самых, казалось бы, абстрагированных “полетах мысли”» [7, с. 245].

При этом не теряют значения межязыковые сопоставления, традиция которых была заложена С. Ульманом, ещё в середине прошлого века поставившим вопрос «исходных данных и конечных точек метафор типа синестезии в качестве ясной проблемы, которую можно сформулировать в точных и даже количественных тер-

минах, и с которой можно начать при выявлении направления поисков семантических универсалий» [15, с. 292]. Развивая это положение и опираясь на данные современных нейронаук, Ш. Дэй отмечает: «Сопоставляя СМ, можно лучше понять Сз: врожденные синестетические ассоциации, которых будет меньшинство, проявятся в языках всего мира; собственно метафоры ... будут обнаружены в больших количествах, и они будут отличаться от культуры к культуре» [12].

Опыт сопоставления СМ с температурным компонентом значения (далее – ТСМ) на материале электронных корпусов русской, английской и американской классической литературы был описан нами в диссертационном исследовании и публикациях по его итогам (например, [2]). Представляется интересным, действуют ли обнаруженные в английском и русском языках закономерности в других языках, в частности, немецком. Приступая к рассмотрению этого вопроса, мы предприняли пилотажное исследование немецких ТСМ, ограничившись ТСМ с прилагательным *kalt* и обратившись к электронному корпусу немецкого языка DWDS [13]. Остановимся на некоторых первоначальных наблюдениях и выводах, сделанных в ходе работы.

Помимо корпусов текстов, DWDS включает в себя словари, без которых сложно представить себе исследование языковой метафоры. Приступая к изучению прилагательного *kalt*, сначала мы обратились к DWDS-Wörterbuch, согласно которому, у интересующего нас слова есть такие значения:

1. keine oder wenig Wärme enthaltend (содержащий мало или не содержащий тепла), например, *ein kalter Winter* (холодная зима);
2. unfreundlich, frostig, gefühllos, abweisend (недружелюбный, бесчувственный, отталкивающий): *ein kalter Blick* (холодный взгляд);
3. nüchtern und berechnend, nur vom Verstand bestimmt (трезвый и расчетливый, определяемый только разумом): *ein kalter Fanatiker* (холодный фанатик);
4. schauerlich, furchtbar (ужасный, страшный): *kalte Angst* (ужасный страх).

Как видно, говорить о прямом, температурном, значении можно лишь в первом из предложенных значений. Что касается трёх остальных, переносных, значений, в каждом из них просматривается эмоциональный вектор – определение чего-либо как неприятного, отталкивающего и даже ужасного. Это важно для нашей работы: анализ ТСМ русского и английского языков [2] показал значимость эмоциональных факторов в их функционировании и подтвердил гипотезу С.В. Воронина [4] о том, что в основе СМ как универсалии лингвистической лежит универсалия психофизиологическая, область действия которой – сенсорно-эмоциональная сфера. Эту же гипотезу мы попытаемся проверить на материале ТСМ,

собранных с помощью корпуса DWDS.

Остановимся вкратце на том, какие именно языковые единицы попадали в сферу нашего внимания на этапе отбора ТСМ. Во-первых, сам факт того, что мы ограничиваемся синестезийными значениями одного единственного прилагательного, означает, что в поле нашего зрения попадут двучленные словосочетания модели прилагательное + существительное (примеры с наречием *kalt* мы исключаем из внимания). Такого рода словосочетания являются традиционным объектом лингвистических штудий, поскольку они в экономном виде позволяют наблюдать тенденции синестетических переносов и делать заключения об их функционировании в разных языках.

Вместе с тем, проведённое ранее исследование ТСМ на материале русской, английской и американской литературы показало ценность рассмотрения подобных словосочетаний в рамках более длинных контекстов – предложений, отрывков, а иногда и целых текстов [2]. Забегая вперёд, отметим, что DWDS даёт такую возможность: в списке примеров, выдаваемом корпусом, мы получаем целое предложение с искомым словом, кроме того, все примеры снабжены такой значимой информацией, как наименование части корпуса и категория текста, в которые они входят, а также даются прямые ссылки на целые тексты документов-источников. Представляется, что детализация моделей переносов ТСМ потребует обязательного обращения к целым текстам документов. Однако в ряде случаев оно оказалось необходимым уже на этапе первоначальных наблюдений.

Итак, учитывая перечисленное (словосочетания с прилагательным *kalt*; потенциальная значимость сенсорно-эмоциональной связи; важность учёта более широкого контекста в толковании значения ТСМ), мы перешли во вкладку Textkorpora и с запросом – словом *kalt* – обратились к стоящему первым в списке из 55 корпусов Gegenwartskorpora mit freiem Zugang (Корпусу современного немецкого языка со свободным доступом), включающему в себя 16 корпусов и 4 786 900 документов. В итоге был получен список из 100 057 примеров, из которых нами было изучено чуть более 2,5% (2559 примеров). Мы сочли возможным ограничиться таким объёмом языкового материала, во-первых, в силу пилотажного характера данной работы, а, во-вторых, потому, что собранные в итоге 100 примеров ТСМ представляются репрезентативными для первоначальных заключений.

Характеризуя изучаемый материал в целом, следует отметить, что все собранные примеры оказались из корпуса на базе немецкой Википедии, а все статьи, ставшие источником нашего материала, относятся к категории «Wissenschaft». Последнее, при ближайшем рассмотрении, несомненно, потребует конкретизации и ответа на вопрос, какой именно науке посвящена та или иная

статья. Кроме того, следует обратить внимание на специфику категории «Wissenschaft» в Википедии: по нашим наблюдениям, в неё, помимо всего прочего, входят такие статьи, как описания биографий знаменитостей и сюжетов фильмов и книг, что несколько расходится с представлениями о том, что может быть рассмотрено как образец научного содержания.

Также, учитывая источник нашей выборки (Википедию), можно предположить, что на её основе можно составить довольно адекватное представление о функционировании TCM в современном немецком языке. С другой стороны, стилевая специфика Википедии ставит под вопрос возможность сопоставления результатов их анализа с данными исследования TCM английского и русского языков из произведений художественной литературы [2] и заставляет задуматься о важности учёта стилистических характеристик текстов из корпусов разных языков при проведении межязыковых сопоставлений.

В каждом из примеров выведенного корпусом списка слово *kalt* выделяется жирным шрифтом, что облегчает первоначальную обработку полученной информации: увидев в непосредственной близости от *kalt* слова, отсылающие к его основному, температурному, значению (например, *Klima, Winter, Jahreszeiten, Monat*), мы исключали данный пример из дальнейшего рассмотрения. Ключевым критерием для внесения примера в список TCM, предполагаемых для более детального анализа с точки зрения структуры и содержания, было наличие в нём метафорического переноса, направление которого определяется по второму компоненту единства. Как показывает первоначальный анализ, номинации, представляющие второй компонент TCM, могут быть соотношены с пятью областями (доменами), в которые происходит перенос значения температурного прилагательного *kalt*, отражёнными в порядке убывания по представленности в рассмотренных TCM в Таблице 1.

Таблица 1.

ЭМОЦИИ	57
ЗРЕНИЕ	19
КОГНИЦИЯ	12
СЛУХ	7
ВКУС	5
Всего	100

Как видно из Таблицы, наиболее распространены в нашем материале TCM, фиксирующие перенос модели, ТЕМПЕРАТУРА → ЭМОЦИЯ (57 примеров). Выделяя эту модель, мы противоречим классическим воззрениям на CM на основе сенсорно-эмоционально связи как на «псевдосинестезию» (см., например, [15]). В этом мы опираемся на мнение психологов, которые говорят о близости органов чувств и эмоций. Правомочность

этого утверждения в отношении температурной сферы сенсориума не вызывает сомнений. Как известно, температурное восприятие обладает диффузным характером и представляет собой часть соместезии, объединяющей ощущения боли, давления, щекотки, тепла, холода, вибрации, положения и движения конечностей, т.е. кожные чувства и проприоцепцию [10].

Собранные TCM такой модели имеют ярко выраженную негативную эмоциональную окраску, причём, как в описаниях характера людей и отношений между ними (например, *Richard ... egoistisch, herzlos und kalt, ... einer moralisch problematischen Frau, die gegenüber ihrem Sohn immer sehr kalt war*), так и их восприятий жизни и окружающего мира (например, *alles erschien ihr kalt und seelenlos in der Kirche*). В отношении устойчивого выражения «*jemanden kalt lassen*» говорить об однозначной негативной оценке можно далеко не всегда, ведь оно может означать отсутствие интереса к чему-либо, не являющееся обязательно отрицательной характеристикой (например, *Erfolg ... lässt mich kalt*). С другой стороны, оно может приобретать отрицательную оценку при описании равнодушного отношения, в частности, к трагическим событиям, например, *der Tod seines Kindes lässt ihn praktisch kalt*.

Однозначно отрицательным эмоциональным вектором обладают два TCM из нашего списка, которые можно выделить в подгруппу «Внешний вид человека» (... *einen kalten, unnahbaren Blick, ... starren, kalten Blick*). Они входят в нашей классификации в группу зрительных TCM, вторых по распространённости в нашем списке (19 примеров). CM такой модели традиционно привлекают внимание всех исследователей, более того, они представляют собой типичную иллюстрацию принципа иерархической дистрибуции, выявленного С. Ульманном [15], согласно которому, перенос в CM происходит от низших, менее дифференцированных сфер сенсориума (к числу которых можно отнести, помимо всего прочего, температуру) к высшим, более дифференцированным (в представлении С. Ульманна это внешние чувства, а именно, зрение и слух).

Уже на первоначальном этапе обработки материала представляется любопытным, что 16 из 19 собранных TCM модели ТЕМПЕРАТУРА → ЗРЕНИЕ были обнаружены в статьях, посвящённых произведениям визуальных искусств: кино, фотографии, архитектуры, гравюры, а также дизайну и дизайнерам (помещений, одежды, приборов). Лишь один пример (*bläuliche („kalte“) Lichtfarbe*) оказался из статьи по технической тематике (LED-Leuchtmittel). При этом наиболее многочисленная группа зрительных TCM (9) была выбрана из статей по теме кино, среди которых встречаются как широко распространённые, узусные, TCM (например, *das kalte Blau*), так и окказиональные TCM, для которых характерен сложный, многокомпонентный характер, учёт которого необходим для

детализации классификации направлений переноса. Так, описание общего впечатления от фильма как «*Ein kalter, trockener Film mit dem Geschmack von Wasser und Weißbrot*» (Холодный, сухой фильм со вкусом воды и белого хлеба), указывает на то, что этот фильм не вызывает каких-либо приятных чувств, и это усиливается с помощью тактильного прилагательного «*trocken*» (сухой), используемого в синестетическом значении и «вкусового описания» (вкус хлеба и воды).

Номинации, соотносимые со сферой мысли, относятся в нашей таблице к области «Когниция» и составляют третьи по распространённости в нашем материале ТСМ. Данная группа ТСМ, на первый взгляд, может показаться противоречащей не только классической трактовке СМ, но и психофизиологической системе ощущений и соощущений. Однако в этой связи уместно привести указание Е.А. Елиной на закономерность различий в складывании вербализованного языка меж чувственных ассоциаций и психофизиологической системой соощущений [6]. Тем более, в нашем материале такого рода ТСМ самым непосредственным образом отсылают к эмоциям, в связи с чем группа «Когниция» предстаёт даже отчасти формальной. Например, такие характеристики человека, как *kalter Witz*, *kalte, berechnende Logik* выводят на эмоциональную оценку их обладателя как человека не просто сдержанного, но бесстрастного, хладнокровного, бесчувственного. То же самое можно сказать о человеке, действующем *mit kalter Berechnung* или *mit kalter Sachlichkeit*.

Интересной особенностью рассмотренных ТСМ модели ТЕМПЕРАТУРА → СЛУХ, занимающих предпоследнее, четвёртое место в нашем списке, является то, что все они относятся к сфере музыкального искусства и описывают общий характер музыкального произведения и/или стиля музыканта. Такого рода описания нередко вовлекают образы пространственно-зрительного ряда, например, *die kalten monotonen Klanglandschaften*, что может быть связано, в том числе, с дополняющим

друг друга характером зрения и слуха. Примечательно, что в ряде случаев такого рода номинации не несут отрицательной окраски, а просто характеризуют стиль исполнения как неэмоциональный, сдержанный: *eine von allen Emotionen befreite, „kalte“ Singweise*. С другой стороны, к примеру, оценка музыки (как искусства) как «холодного продукта» (*wird die Musik zu einem leidenschaftslosen, kalten Produkt*) однозначно негативна.

Наконец, наименее представлена в нашем списке группа ТСМ ТЕМПЕРАТУРА → ВКУС. Как таковые, температурные ощущения не выделяются психологами в качестве вкусовых [11]. Однако не вызывает сомнений, что температура в целом ряде случаев имеет огромное значение в создании палитры вкусов блюд и напитков, как, например, когда речь заходит о прохладительных напитках (*kalte Getränke*) или холодных закусках (*kalte Speisen*). Примечательно, что примеры данной группы наиболее нейтральны с эмоциональной точки зрения. Более того, можно предположить, что их «холодность» является желанной характеристикой, поэтому она может оцениваться как приятная.

Таким образом, можно сделать заключение, что рабочая гипотеза о значимости эмоциональных факторов в функционировании ТСМ с компонентом *kalt* находит подтверждение. С другой стороны, очевидно, что предложенная классификация синестезийных значений прилагательного *kalt* нуждается в детализации и уточнении. Также в завершение следует сказать, что за скобками остался довольно большой пласт примеров, который мы не включили в рассмотренный в данной статье список. Уже на этапе первоначальных наблюдений мы сделали предположение об очевидно прецедентном характере этих примеров ввиду их однообразия и частотности, об особой значимости и даже знаковости этих ТСМ для немецкой культуры. Это потребует от нас привлечения культурологических данных для их изучения и интерпретации, что составляет перспективу исследования ТСМ в немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардовская А.И. Проблема синестезии и интеграционные тенденции в языковедческих исследованиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 1(1). – С. 131–137.
2. Бардовская А.И. Синестетическая метафора с компонентом значения «температура» в русском и английском языках: опыт работы с электронными библиотеками // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, Филология и искусствоведение. – 2011. – № 2 (2). – С. 78–85.
3. Бардовская А.И. Некоторые особенности трактовки синестетической метафоры в корпоральной парадигме языковедческих исследований Вестник Тверского государственного университета. – 2012. – № 10 (Филология). – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 5–12.
4. Воронин С.В. Основы фоносемантики. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 244 с.
5. Горелов И.Н. Синестезия и мотивированные знаки подязыков искусствоведения // Проблемы мотивированности языкового знака. – Калининград, 1976. – С. 74–81.
6. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства. – Саратов: Саратов. гос. соц.-эконом. ун-т, 2002а. – 256 с.
7. Залевская А.А. Корпоральная семантика и интегративный подход к языку / А.А. Залевская // Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Из-

- бренные труды / А.А. Залевская. — М.: Гнозис, 2005. — С. 245–255.
8. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с.
 9. Прокофьева Л.П. Синестезия в современной научной парадигме // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. — 2010. — №1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinesteziya-v-sovremennoy-nauchnoy-paradigme> (дата обращения: 20.06.2025).
 10. Соместезия. — Режим доступа: <https://psychodic.ru/so/somesteziya.html> (Дата обращения 24.06.2025)
 11. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. — СПб.: Питер, 2003. — 928 с.
 12. Day S. Synaesthesia and Synaesthetic Metaphors. — PSYCHE, 2(32), July 1996. — Режим доступа: <http://psyche.cs.monash.edu.au/v2/psyche-2-32-day.html> (дата обращения 20.06.2025)
 13. DWDS - Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. — Режим доступа: <https://www.dwds.de/> (дата обращения 20.06.2025).
 14. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought / edited by Raymond W. Gibbs, Jr. — Cambridge University Press, 2008. — 566 p.
 15. Ullmann S. The Principles of Semantics. — Glasgow. Jackson, Son and Co. 1957. — 352 p.

© Бардовская Анастасия Игоревна (nastya978@inbox.ru), Касаткин Михаил Леонидович (mich_kass@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЖУРНАЛИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN JOURNALISM EDUCATION

P. Borodin

Summary: The article examines educational practices of using artificial intelligence in the training of journalism students. It discusses the opportunities and risks of applying generative algorithms in completing academic and creative assignments, mastering multimedia, and research skills, and preparing for professional assessments. Particular attention is paid to the cognitive effects of regular AI use and their impact on the development of critical thinking and media literacy. The study substantiates the need for a pedagogically balanced integration of AI into media education to maintain equilibrium between technological tools and independent intellectual activity.

Keywords: artificial intelligence, journalism, media education, media literacy, critical thinking, skill development.

Бородин Павел Алексеевич

Аспирант, Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
pavelborodin1@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу образовательных практик использования искусственного интеллекта в подготовке студентов-журналистов. Рассмотрены возможности и риски применения генеративных алгоритмов при выполнении учебных и творческих заданий, освоении мультимедийных и исследовательских навыков, а также в подготовке к экзаменам. Особое внимание уделено когнитивным эффектам регулярного использования ИИ и их влиянию на развитие критического мышления и медиаграмотности. Обоснована необходимость педагогически выверенной интеграции ИИ в процесс медиаобразования для сохранения баланса между технологическим инструментарием и самостоятельной мыслительной деятельностью.

Ключевые слова: искусственный интеллект, журналистика, медиаобразование, медиаграмотность, критическое мышление, развитие навыков.

Современное журналистское образование переживает глубокую трансформацию под влиянием цифровых технологий. Инструменты вроде ChatGPT, Gemini, Claude, Deepseek всё чаще становятся частью повседневной учебной практики студентов-журналистов, которые используют их для анализа информации и написания текстов. Будущие журналисты в процессе обучения развивают навыки самостоятельного анализа, интерпретации фактов, работе с контентом и умению формулировать оригинальные, аргументированные суждения. Эти компетенции формируются через длительную практику, включающую работу с материалом и критическое осмысление. В этом контексте возникает важный вопрос: как использование искусственного интеллекта (ИИ) влияет на формирование этих ключевых навыков?

Цель данной статьи — проанализировать типичные сценарии применения ИИ студентами-журналистами, оценить их когнитивные и профессиональные последствия и предложить модель ответственного использования технологий в образовательной среде. Анализ опирается на данные интервью со студентами, а также на результаты отечественных и международных исследований. Особое внимание уделено паттернам поведения студентов и их влиянию на развитие профессионального мышления. На основе анализа опыта студентов выделены четыре основных сценария применения ИИ в учебной деятельности: выполнение заданий, подготовка к экзаменам, поиск и анализ информации, а также раз-

витие профессиональных навыков. Каждый из них имеет как потенциальные преимущества, так и риски.

Современные студенты всё чаще обращаются к ИИ при выполнении учебных и творческих заданий: от анализа информации до генерации идей для текстов и подготовки материалов [2]. Это особенно актуально в условиях дедлайнов и информационной перегрузки. Студенты делегируют часть рутинной работы нейросети, чтобы высвободить свой ресурс для более интересных, творческих задач. Однако эффективность этой стратегии напрямую зависит от уровня осознанности и контроля со стороны студента. Чрезмерная автоматизация может формировать зависимость от внешних алгоритмов, снижать глубину аналитического осмысления информации и приводить к утрате навыков самостоятельного фактчекинга. Исследования показывают, что частое использование генеративных инструментов у студентов снижает способность к аналитическому решению задач и критической интерпретации данных [7]. Граница между использованием ИИ как помощника и его подменой собственного мышления часто размывается. Некоторые студенты признают, что сдают тексты, полностью сгенерированные нейросетью, без глубокого редактирования. Это приводит к иллюзии компетентности: студент может уверенно говорить о теме, но не способен переформулировать материал своими словами или защитить свою позицию при устном опросе. Для журналистской деятельности может означать потерю уникального авторского стиля и ослабление профессиональной идентичности.

При этом нельзя отрицать и очевидных преимуществ. В учебных заданиях ИИ помогает студентам справляться с «эффектом чистого листа», когда сложно начать работу над текстом. Как показывают результаты опросов российских студентов, подобная функция генеративных алгоритмов воспринимается как одна из ключевых: значительная часть респондентов отмечает, что именно возможность получить пример формулировки или план изложения снимает психологическое напряжение перед началом работы [1].

Многие студенты подчёркивают, что обращаются к ИИ не только ради готового ответа, но и для поиска новых идей, уточнения структуры будущей работы и уточнения формулировок. В контексте журналистской подготовки такая поддержка особенно ценна, потому что работа с информационными материалами требует оперативного включения в тему, а наличие предварительного наброска позволяет быстрее перейти к аналитической и авторской доработке текста. Руководствуясь педагогическими принципами, можно сказать, что устойчивый образовательный результат достигается, когда студент использует ИИ для доработки собственного черновика, а не в качестве замены его написания. Такой подход позволяет сохранить инициативу за автором, развивать самостоятельное мышление и формировать личный стиль. Например, студент может сначала сформулировать основную мысль статьи, составить черновой план и затем попросить ИИ предложить альтернативные формулировки заголовков или проверить логическую связность абзацев. В этом случае нейросеть выступает как диалоговый партнёр, а не как суррогат мышления.

Ещё одной областью применения ИИ является подготовка к экзаменам, зачётам и проектам. Студенты используют алгоритмы для генерации тестовых заданий, составления контрольных вопросов, кратких конспектов, моделирования интервью с целью тренировки. Такая практика помогает не только углубить понимание изучаемого материала, но и развить навыки критического мышления и самоанализа. Кроме того, использование алгоритмов способствует автоматизации рутинных процессов и экономит время, позволяя сосредоточиться на более творческих и аналитических задачах. В результате студенты становятся более подготовленными к реальным профессиональным ситуациям и уверенно применяют полученные знания на практике. Это даёт возможность быстро охватить значительный объём информации, адаптировать её под индивидуальный уровень подготовки и целевые профессиональные задачи. Тем не менее, практика показывает, что пассивное чтение сгенерированных конспектов ведёт к поверхностному усвоению материала. Исследование Маскуарие Университета продемонстрировало, что студенты, осознанно применяющие ИИ для тренировки и самопроверки, показывают на 10% более высокие результаты, чем те,

кто использует алгоритмы формально, без интеграции в личную стратегию обучения [7]. Ключевым фактором успеха является активная работа с материалом: формулирование собственных ответов, сравнение их с вариантами ИИ, спор с нейросетью, поиск альтернативных интерпретаций. Только такой подход способствует формированию глубокого понимания.

Важным направлением работы будущего журналиста является исследовательская деятельность, включая написание аналитических статей, работу с большими массивами данных и сравнительный анализ источников. Искусственный интеллект способен существенно ускорить эти процессы, предлагая структурированные списки показателей, сравнивая данные из разных источников и визуализируя результаты. Однако здесь возникает серьёзный риск — «галлюцинаций ИИ». Нейросети могут приводить вымышленные источники, фальшивые статистические данные или устаревшую информацию. Для предотвращения подобных ошибок требуется системная подготовка в области медиаграмотности и фактчекинга, а также развитие навыков критической оценки информации [3]. Если студент привыкает принимать информацию от нейросети как данность, он теряет способность различать авторитетные и сомнительные публикации. Это напрямую ослабевает навык критического анализа источников.

Использование ИИ в учёбе также поднимает вопросы академической честности и профессиональной этики. В журналистике, где авторство и достоверность имеют первостепенное значение, важно чётко разграничивать, где заканчивается вклад студента и начинается работа алгоритма. Некоторые вузы уже вводят правила использования ИИ. Например, разрабатывают гайды по промтингу для внедрения ИИ в образовательный процесс или разрабатывают собственную политику по использованию ИИ в процессе обучения [5]. Это способствует формированию культуры ответственного использования технологий.

Современные образовательные практики всё чаще предполагают освоение технических и мультимедийных инструментов: автоматическую расшифровку интервью, улучшение качества аудио- и видеоматериалов, ускоренное редактирование, создание инфографики [4]. Нейросети позволяют студенту-журналисту сосредоточиться на содержательном наполнении материала и дают больше возможностей улучшить качество контента. Однако при недостаточном уровне цифровой грамотности возрастает риск тиражирования технических ошибок или некорректных решений. Работодатель ожидает от кандидата не просто умения «нажать на кнопку» и получить шаблонный результат, а понимания принципов работы с нейросетями и самостоятельного мышления, способности доработать материал вручную. Иначе повышается

риск допустить ошибку, которая может стоить репутации редакции.

Не менее важен вопрос о том, как регулярное использование ИИ отражается на когнитивных процессах. Многие исследования указывают на то, что частое использование ИИ связано со снижением уровня критического мышления, особенно у молодёжи в возрасте 17–25 лет. Исследование, опубликованное в журнале *Societies*, выявило сильную отрицательную корреляцию между частотой обращения к ИИ и способностью к аналитическому мышлению [10]. Это феномен также подтверждают данные Массачусетского технологического института. В результате эксперимента было зафиксировано снижение когнитивной активности у пользователей, постоянно прибегающих к генеративным алгоритмам. У таких студентов наблюдается снижение активности областей мозга, отвечающих за внимание, память и логическое мышление. Формируется явление «когнитивной разгрузки», когда значительная часть мыслительных операций передаётся внешним инструментам [9]. Как отмечал технологический журналист Николас Карр в статье «Google делает нас глупыми?», поверхностное потребление информации в интернете уже тогда снижало способность к вдумчивому чтению и установлению сложных мен-

тальных связей [6]. Сегодня ИИ усиливает этот эффект, предлагая готовые ответы вместо поиска решения. Для студентов-журналистов это означает, что при систематическом использовании ИИ может ослабнуть способность к самостоятельному формулированию вопросов, построению аргументации и критическому осмыслению контекста — навыков, которые являются основой профессии.

В итоге становится очевидно, что ИИ необходимо интегрировать в образовательный процесс и мотивировать студентов-журналистов использовать его осознанно, выстраивая чёткие методические рамки. Речь идёт не о запрете, а о грамотном распределении задач между человеком и нейросетью. Анализ практик показывает, что ИИ наиболее эффективен, когда применяется как помощник, а не автор. Искусственный интеллект может помочь на этапах поиска, структурирования и технической обработки, но смысл, контекст, финальная проверка и авторская подача должны оставаться за студентом-журналистом. Такой баланс позволяет одновременно использовать технологические преимущества и сохранять те качества, которые делают журналиста востребованным в профессии: критическое мышление, фактчекинг и умение работать с информацией так, чтобы она была не просто точной, но и значимой для аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешковский И.А., Гаспарович А.Т., Нарбут Н.П., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2024. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-studenty-o-vozmozhnostyah-i-ogranicheniyah-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii>
2. Ахмедов А.Д., Умурзакова Г.И., Камолитдинова И.Ш. Использование искусственного интеллекта среди студентов в системе высшего образования // In The World Of Science and Education. 2025. №31 март ПН. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-sredi-studentov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>
3. Субботина М.В. Искусственный интеллект и высшее образование — враги или союзники // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2024. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-vysshee-obrazovanie-vragi-ili-soyuzniki>
4. Цай Пэйен Трансформация подготовки российских журналистов в эпоху искусственного интеллекта // Вестник науки и образования. 2020. №13-1 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-podgotovki-rossiyskih-zhurnalistov-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta>
5. Исследования Яндекс Образования и ВШЭ. Кейсы применения ИИ в образовании. URL: <https://education.yandex.ru/aihighreport/map#HSE>
6. Carr N. Is Google making us stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic* [Internet]. 2008 [cited 2019 Jan 25]; 1. Available from: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
7. Phys.org. (2025). AI linked to eroding critical skills. URL: <https://phys.org/news/2025-01-ai-linked-eroding-critical-skills.html>
8. Macquarie University. (2025). Students' exam scores up by nearly 10 per cent thanks to new AI-powered chatbot. URL: <https://news.microsoft.com/source/asia/2025/03/24/macquarie-university-students-exam-scores-up-by-nearly-10-per-cent-thanks-to-new-ai-powered-chatbot/>
9. Helal M.Y.I., Elgendy I.A., Albashrawi M.A., Dwivedi Y.K., Al-Ahmadi, M.S., & Jeon I. (2025). The impact of generative AI on critical thinking skills: a systematic review, conceptual framework, and future research directions. *Information Discovery and Delivery*. <https://doi.org/10.1108/idd-05-2025-0125>
10. Societies. (2025). AI Tools in Society: Impact on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. DOI: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6>

© Бородин Павел Алексеевич (pavelborodin1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИСКУРСА В МЕДИА

MECHANISMS OF FORMATION AND INTERPRETATION OF INTERCULTURAL DISCOURSE IN THE MEDIA

N. Varfolomeeva
L. Buzuk
L. Son
G. Khorokhorina
N. Streneva

Summary: The article examines linguistic and pragmatic mechanisms involved in the formation and interpretation of intercultural discourse in contemporary media texts. Based on a comparative analysis of Russian- and English-language media sources, the study identifies key features of how cultural concepts, metaphors, pragmatic strategies, and intertextual references are represented. It is shown that media discourse not only reflects cultural differences but also actively shapes perceptions of the «Self» and the «Other», influencing the audience's interpretative strategies. The paper emphasizes the importance of cultural and media literacy for effective intercultural understanding in a globalized information environment. The results of the study can be applied in the development of media text analysis methodologies and in educational contexts.

Keywords: media discourse, intercultural communication, interpretation, cultural concepts, pragmatics, metaphor, cognitive mechanisms, mass media, intertextuality, linguistic and cultural studies.

Варфоломеева Наталья Сергеевна

Кандидат филологических наук, доцент, Российский
новый университет, (г. Москва)
natalie.varf@mail.ru

Бузук Лилия Геннадьевна

Кандидат философских наук, доцент, Российский новый
университет, (г. Москва);
Российский государственный социальный университет,
(г. Москва)
lbu-1@yandex.ru

Сон Людмила Петровна

Доктор филологических наук, профессор, Национальный
исследовательский университет МЭИ, (г. Москва)
luciason@mail.ru

Хорохорина Галина Анатольевна

Кандидат исторических наук, доцент, Российский
биотехнологический университет, (г. Москва)
galina_rgsu@mail.ru

Стренева Наталья Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский
государственный университет
nstreneva@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются лингвистические и прагматические механизмы формирования и интерпретации межкультурного дискурса в современных медиатекстах. На основе сопоставительного анализа русскоязычных и англоязычных СМИ выявлены ключевые особенности репрезентации культурных концептов, использования метафор, прагматических стратегий и интертекстуальных отсылок. Показано, что медиадискурс не только отражает культурные различия, но и активно формирует представления о «своём» и «чужом», влияя на интерпретационные стратегии аудитории. В работе подчёркивается значимость культурной и медиаграмотности для эффективного межкультурного понимания в условиях глобализированной информационной среды. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методик анализа медиатекстов и в образовательной практике.

Ключевые слова: медиадискурс, межкультурная коммуникация, интерпретация, культурные концепты, прагматика, метафора, когнитивные механизмы, СМИ, интертекстуальность, лингвокультурология.

Введение

В условиях глобализации и растущей межкультурной коммуникации медиа-дискурс приобретает особое значение как пространство, в котором пересекаются, взаимодействуют и порой конфликтуют различные культурные коды, ценности и идеологемы. Средства массовой информации, выступая в качестве медиаторов между культурами, не только отражают социокультурную реальность, но и активно участвуют в её формировании, влияя на восприятие событий, феноменов и групп

«другого» в массовом сознании [10, с. 264].

Межкультурный дискурс в медиа представляет собой сложный коммуникативный феномен, включающий в себя как лингвистические, так и экстралингвистические механизмы, способствующие или, напротив, препятствующие взаимопониманию между представителями разных культур [3, с. 248; 11, с. 50]. Интерпретация такого дискурса требует от реципиента не только знания языка, но и способности декодировать культурно маркированные элементы, распознавать имплицитные смыслы и учиты-

вать контекст коммуникации [12, с. 38; 14, с. 110; 19, с. 77].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания процессов, лежащих в основе формирования межкультурного дискурса в современных медиатекстах, а также особенностей его интерпретации в условиях культурной и языковой гетерогенности. Выявление и систематизация таких механизмов позволяют более точно описывать модели медиа-коммуникации и разрабатывать эффективные стратегии межкультурного взаимодействия.

Целью данной статьи является анализ механизмов формирования и интерпретации межкультурного дискурса в медиапространстве. В качестве задач исследования рассматриваются: определение структурных и семантических характеристик межкультурного дискурса; выявление лингвистических и прагматических средств, обеспечивающих его функционирование; анализ факторов, влияющих на интерпретацию медиатекстов в межкультурной перспективе.

Обзор литературы

Проблематика межкультурной коммуникации и особенности её проявления в медийном дискурсе рассматриваются в работах отечественных и зарубежных исследователей на стыке лингвистики, социолингвистики, прагматики и медиалингвистики [1; 2; 3; 9; 14; 15; 19; 27]. Особый акцент делается на том, как средства массовой информации участвуют в процессе формирования образа «своего» и «чужого», транслируя культурные ценности, идеологемы и когнитивные схемы [1; 2; 5; 7; 9; 10; 13; 14; 16; 18; 27].

Классические подходы к межкультурной коммуникации представлены в трудах Э. Хофстеде, Э. Холла, Г. Хофстедера и их последователей, которые ввели понятия культурных параметров и коммуникационных стилей, оказав значительное влияние на последующие исследования. Данные теоретические модели легли в основу лингвокультурного анализа медиадискурса как пространства проявления культурной специфики [23; 24; 25].

В российской лингвистике важный вклад в изучение медиа-дискурса как феномена межкультурного взаимодействия внесли такие исследователи, как В.И. Карасик, М.Н. Макаров, Е.А. Земская, А.Н. Баранов и др. [4; 7; 8]. Так, В.И. Карасик рассматривает дискурс как форму представления ментальных структур, в том числе культурных сценариев, а также подчеркивает роль языковых и речевых маркеров в структурировании дискурса [4]. Работы М.Н. Макарова и его последователей акцентируют внимание на когнитивно-дискурсивных механизмах понимания текстов, включая интерпретацию культурно обусловленных смыслов [8].

Особое внимание уделяется анализу медиатекстов как объектов, в которых интенсивно реализуются механизмы интердискурсивности, интертекстуальности и ценностной маркированности [1, с. 363; 7; 13, с. 50]. Такие характеристики делают медиадискурс особенно чувствительным к межкультурным различиям и вызывают потребность в интерпретации, основанной на знании культурного контекста [27, с. 87].

Зарубежные исследования также подчеркивают роль медиа как «агентов культуры» (Fairclough, 1995; van Dijk, 1998), формирующих идеологические установки и влияющих на интерпретационные рамки аудитории [22; 29]. Т. ван Дейк, в частности, обращает внимание на когнитивные модели, используемые для анализа идеологически нагруженных текстов, и предлагает инструментарий для выявления латентных смыслов, важных в межкультурной перспективе [29].

Несмотря на значительное число работ, посвященных межкультурной коммуникации и медиа-дискурсу, остаются нерешёнными вопросы, касающиеся конкретных лингвистических механизмов формирования культурной специфики в медиатекстах, а также факторов, влияющих на их интерпретацию в условиях культурной асимметрии. Отсутствие единого подхода к анализу таких механизмов требует комплексного междисциплинарного рассмотрения, что и составляет основное направление настоящего исследования.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили медиатексты, опубликованные в англоязычных и русскоязычных информационных ресурсах в период с 2020 по 2024 год. В выборку вошли новостные статьи, аналитические обзоры, редакционные колонки и интервью, размещённые на официальных сайтах международных и национальных СМИ, таких как BBC News, The Guardian, CNN, RT (Russia Today), РИА Новости, Коммерсантъ и др. Общий объем корпуса составил около 100 текстов на английском и русском языках, отобранных по тематическому критерию межкультурного взаимодействия (например, освещение культурных различий, этических норм и ценностей) [6; 20; 21; 26; 28].

Методологическая основа исследования опирается на комплексный подход, включающий:

- дискурсивный анализ, позволяющий выявить структурные и содержательные особенности медиадискурса, а также определить его коммуникативные цели и идеологическую направленность [2, с. 48];
- лингвокультурологический анализ, направленный на выявление культурно маркированных элементов (лексем, фразеологизмов, аллюзий, кон-

цептов), отражающих специфику национального менталитета и культурной картины мира [5, с. 152];

- когнитивный подход, в рамках которого рассматриваются механизмы категоризации и концептуализации, лежащие в основе интерпретации медиатекста реципиентом [15, с. 33];
- сопоставительный анализ, использованный для выявления межкультурных различий в подаче одного и того же события в различных медиасистемах [18, с. 173].

Особое внимание в исследовании уделено механизмам интерпретации медиатекстов: анализируются случаи культурной трансляции, контекстуальных и прагматических сдвигов, отражающих особенности восприятия информации представителями разных культур [9, с. 12; 16, с. 154; 17, с. 146]. Кроме того, применяются элементы критического дискурс-анализа (Critical Discourse Analysis, CDA) для выявления идеологических импликаций, скрытых в языке СМИ и оказывающих влияние на интерпретационные стратегии адресата.

Таким образом, выбранный методологический инструментарий позволяет всесторонне рассмотреть особенности формирования и восприятия межкультурного дискурса в современной медиасреде, а также выявить основные факторы, влияющие на его интерпретацию в условиях глобального информационного взаимодействия.

Результаты

Анализ медиатекстов позволил выделить ряд лингвистических и прагматических механизмов, участвующих в формировании межкультурного дискурса, а также факторов, влияющих на его интерпретацию в зависимости от культурной принадлежности адресата. На основе сопоставительного анализа англоязычных и русскоязычных источников были выявлены следующие ключевые особенности:

- *Культурно-специфическая лексика и концепты.* Медиатексты активно используют культурно обусловленные термины и реалии, не имеющие прямых эквивалентов в других языках. Например, в статье BBC News о традициях питания в Японии используется выражение *“omotenashi spirit”* — концепт, означающий особый тип гостеприимства, не передающийся дословно. В русскоязычных СМИ при описании схожих явлений (например, сервиса в Японии или Кореи) используется перифраз или пояснительная конструкция, что отражает необходимость адаптации смысла: *«Особое внимание к клиенту, пронизанное уважением и сдержанностью, — так называемое японское “омотэнаси”»* [20].
- *Семантические сдвиги при адаптации информации.* Один и тот же факт может подаваться с различными акцентами в зависимости от культурных

норм. Так, в материале The Guardian о введении четырёхдневной рабочей недели в ряде компаний подчёркивается ценность *work-life balance* как проявление прогрессивного подхода к труду [28]. В то время как в российских источниках подобные инициативы часто интерпретируются в ключе продуктивности и контроля: *«Сокращение рабочей недели может быть эффективным, если удастся сохранить уровень производительности труда»* (Коммерсантъ) [6]. Данный аспект свидетельствует о различиях в ценностных установках: в англоязычном дискурсе доминирует идея приоритетного благополучия, тогда как в русском — эффективность и ответственность.

- *Метафора как средство культурной репрезентации.* В обоих типах дискурса активно используются метафоры, однако их семантическое наполнение может значительно различаться. Например, при описании экономических трудностей CNN использует выражения типа *“the economy is cooling down”* [21], в то время как в русском дискурсе употребляются метафоры с иным когнитивным основанием: *«Экономика вошла в фазу замедления»* или *«экономика сбавила обороты»*. Несовпадение метафор может влиять на интерпретацию: англоязычные метафоры часто предполагают цикличность и управляемость процессов, тогда как русскоязычные склонны к описанию состояния как внешне обусловленного и менее предсказуемого [17, с. 150].
- *Прагматические стратегии презентации информации.* В англоязычных медиа наблюдается тенденция к персонализации и эмоционализации: *“Meet Sarah, a single mother who now works only four days a week and spends more time with her children”* [21]. В русскоязычном дискурсе чаще используется обобщённая, аналитическая подача: *«По оценкам экспертов, сокращённая рабочая неделя позволяет оптимизировать распределение трудовых ресурсов»*. Данное различие влияет на восприятие текста: англоязычные читатели склонны интерпретировать информацию через призму личных историй и эмпатии, тогда как русскоязычная аудитория ориентируется на экспертное мнение и обобщённые факты.
- *Интертекстуальные и культурные отсылки.* В англоязычных текстах часто встречаются отсылки к массовой культуре, которые могут быть неочевидны для иностранного реципиента. Например: *“It’s a real-life ‘Office Space’ moment for modern workers”* [28]. Без знания контекста (фильма Office Space) интерпретация такого высказывания может быть затруднена. В русскоязычном дискурсе подобные отсылки чаще даются с пояснениями или адаптируются под локальные реалии: *«Ситуация напоминает сцены из отечественных комедий о жизни в офисе»*.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют, что формирование и интерпретация межкультурного дискурса в медиа опираются на широкий спектр лингвистических и культурных механизмов. Их изучение позволяет не только лучше понять структуру медиадискурса, но и выявить потенциальные источники коммуникативных барьеров в межкультурной коммуникации.

Выводы и обсуждение

Проведённый анализ медиатекстов показал, что межкультурный дискурс в современных медиа формируется посредством комплекса лингвистических, когнитивных и прагматических механизмов, тесно связанных с культурной спецификой сообщества-носителя языка. Основными инструментами формирования такого дискурса являются:

- использование культурно специфических лексем и концептов, отражающих ментальные и поведенческие установки той или иной культуры;
- активное применение метафор, символов и аллюзий, репрезентирующих культурные сценарии и ценностные ориентиры;
- варьирование прагматических стратегий подачи информации, ориентированных на конкретную культурную модель коммуникации (аналитическую, повествовательную, оценочную и т.д.);
- интертекстуальность, включающая отсылки к фоновым знаниям, доступным лишь в рамках определённой культуры.

Результаты исследования подтверждают, что межкультурный дискурс в медиа не является нейтральной формой передачи информации. Напротив, он представляет собой идеологически и культурно нагруженное пространство, где значительная часть смыслов имплицитна и требует культурно опосредованной интерпретации, что особенно важно в условиях глобализированной медиасреды, где один и тот же текст может быть воспринят по-разному в зависимости от культурной и когнитивной компетенции аудитории.

Обнаруженные различия в подаче схожих тем в англоязычных и русскоязычных источниках (например, в освещении трудовой реформы, экологической проблематики, вопросов этики и образа жизни) свидетельствуют о наличии устойчивых культурных фреймов, определяющих как отбор информации, так и способы её репрезентации, что формирует межкультурный дискурс

не только на уровне содержания, но и на уровне структурирования текста, языковой экспрессии и прагматической направленности.

Обсуждение полученных данных позволяет утверждать, что эффективная интерпретация межкультурного медиа-дискурса требует высокого уровня культурной компетентности и развитого навыка критического чтения. Кроме того, в условиях возрастающей медиатизации и транснационального распространения информации особую актуальность приобретает задача медиаграмотности, включающей осознание культурной обусловленности текста и умение распознавать скрытые идеологические импликации.

Настоящее исследование ограничено анализом англоязычных и русскоязычных медиатекстов, что, безусловно, сужает спектр возможных интерпретационных моделей и не охватывает разнообразие глобального медийного пространства. Кроме того, корпус текстов носит преимущественно информационно-аналитический характер и не включает, например, жанры социальных сетей, рекламных или визуальных медиаформатов, которые также активно участвуют в формировании межкультурного дискурса.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются:

- расширение языкового и культурного охвата анализа (включение, например, франкофонных, арабоязычных или азиатских медиаресурсов);
- более детальное изучение рецептивных стратегий аудитории, включая эмпирические методы (опросы, интервью, эксперименты по интерпретации медиатекстов);
- анализ межкультурной репрезентации в мультимодальных медиаформатах, включая визуальные и аудиовизуальные тексты;
- разработка методик обучения интеркультурной медиаграмотности для различных образовательных уровней.

Таким образом, представленное исследование создаёт основу для более глубокой научной и прикладной проработки механизмов межкультурной коммуникации в современной медиасреде и подчёркивает необходимость постоянного обновления подходов к её анализу в условиях стремительно меняющегося глобального информационного ландшафта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко Т.А. Риторические стратегии в англоязычных текстах политического дискурса / Т.А. Дьяченко // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 363–367. – EDN VZRKYB.
2. Илюшина Н.Н. Формирование дискуссионных умений у будущего руководителя образовательной организации / Н.Н. Илюшина, Д.П. Кучерявый // Управ-

- ление дошкольным образовательным учреждением. – 2022. – № 10. – С. 48–52. – EDN ARMYTV.
3. Инструмент реализации категории информативности в политическом дискурсе / К.Л. Уланова, Е.А. Морозов, Е.В. Дмитриева [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 5–2. – С. 248–251. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.5–2.42. – EDN SWLXBG.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Категория информативности политической речи / С.С. Усов, О.В. Стрижкова, А.С. Калинина [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1–1. – С. 152–155. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.01.29. – EDN TEJCZL.
6. Коммерсантъ. Сокращённая неделя: кто и зачем переходит на четырехдневку // [kommersant.ru](https://www.kommersant.ru/doc/6102453). 2023. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6102453> (дата обращения: 15.05.2025).
7. Костина А.В. Культурные коды медиадискурса: межкультурная перспектива. – СПб.: Речь, 2017. – 248 с.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
9. Марциновская В.А. Кросс-культурный подход в обучении иностранным языкам / В.А. Марциновская // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2024. – № 55. – С. 12–13. – EDN UZTLTR.
10. Метафора как инструмент манипуляции в политическом дискурсе / Ю.А. Шеховская, С.С. Усов, Л.Ф. Абсаямова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 4. – С. 264–269. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.04.49. – EDN RTZNEW.
11. Набокина М.Е. Структурные и организационные особенности Московского религиозно-философского общества памяти Владимира Соловьёва / М.Е. Набокина // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. – 2013. – № 1(11). – С. 50–56. – EDN QGSXGP.
12. Садыкова Н.В. К вопросу о формировании поликультурной языковой личности на уроке английского языка в юридическом вузе / Н.В. Садыкова, Н.В. Ялаева // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; Ответственные редакторы: Т.П. Рассказова, С.А. Иванова, Е.Н. Фёдорова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2018. – С. 38–43. – EDN YTLQTI.
13. Содержательно-подтекстовый аспект информативности дискурса в публицистическом тексте / Н.С. Варфоломеева, С.С. Усов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – № 4. – С. 50–55. – DOI 10.25586/RNU.V925X.21.04. P050. – EDN BSLJZM.
14. Стенько И.А. Особенности образования неологизмов в деловом французском языке / И.А. Стенько // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2009. – № 5(35). – С. 110–112. – EDN SBUSOX.
15. Томин В.В. О проблемах машинного перевода научно-технического текста в информационном поле кросс-культурного взаимодействия / В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 1(176). – С. 33–39. – EDN TWQXXL.
16. Харченко Н.Л. Манипулятивные структуры в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – С. 154–158. – EDN UCOMRT.
17. Шеховская Ю.А. Соматическая метафора (на материале английского и испанского языков) / Ю.А. Шеховская, А.В. Перетятко // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25, № 2. – С. 146–152. – DOI 10.18287/2542–0445-2019-25-2-146-152. – EDN ZZNEDB.
18. Шеховская Ю.А. Спортивные издания в медийном пространстве коммуникации / Ю.А. Шеховская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 2. – С. 173–176. – EDN CZWMMU.
19. Ялаева Н.В. Межкультурная компетенция в подготовке юристов / Н.В. Ялаева // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2014. – № 2(27). – С. 77–82. – EDN TXUMCN.
20. BBC News. What is Japan's 'omotenashi' culture of hospitality? // [BBC.com](https://www.bbc.com/news/world-asia-44326295). URL: <https://www.bbc.com/news/world-asia-44326295> (дата обращения: 15.06.2025).
21. CNN Business. Why companies are moving to a 4-day workweek // [CNN.com](https://edition.cnn.com/2022/06/27/business/4-day-workweek-companies). 2022. URL: <https://edition.cnn.com/2022/06/27/business/4-day-workweek-companies> (дата обращения: 15.06.2025).
22. Fairclough N. Media Discourse. – London: Edward Arnold, 1995. – 259 p.
23. Hall E.T. Beyond Culture. – New York: Anchor Books, 1976. – 256 p.
24. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. – 2nd ed. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001. – 596 p.
25. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. – 3rd ed. – New York: McGraw-Hill, 2010. – 561 p.
26. RT. В Японии популяризируют культуру «омотэнаси» // [RT.com](https://russian.rt.com/world/article/888152-yaponiya-omotenashi-kultura). 2021. URL: <https://russian.rt.com/world/article/888152-yaponiya-omotenashi-kultura> (дата обращения: 10.06.2025).
27. Shekhovskaya J.A. Metaphors in English-language sports discourse: Linguistic means of "MetaSelf" expression / J.A. Shekhovskaya // SKASE Journal of Theoretical Linguistics. – 2020. – Vol. 17, No. 1. – P. 87–101. – EDN TVFBEK.
28. The Guardian. Four-day week: 'I get to spend more time with my son' // [The Guardian](https://www.theguardian.com/business/2023/four-day-week-uk-trial). 2023. URL: <https://www.theguardian.com/business/2023/four-day-week-uk-trial> (дата обращения: 15.00.2025).
29. van Dijk T.A. Ideology: A Multidisciplinary Approach. – London: SAGE Publications, 1998. – 379 p.

© Варфоломеева Наталья Сергеевна (natalie.varf@mail.ru), Бузук Лилия Геннадьевна (lbu-1@yandex.ru),

Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru), Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru)

Стренева Наталья Владимировна (nstreneva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРУДНОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА CAN ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DIFFICULTIES IN REPRODUCING THE MODAL VERB CAN WHEN TRANSLATING A LITERARY TEXT

**M. Demidova
I. Martynova**

Summary: The article is devoted to the problem of translating the modal verb can into Russian. The main difficulty in translating the verb under study in a literary text is its multidimensional nature: the need to convey correctly meaning, modality and emotivity. The analysis showed that various lexical and grammatical transformations are used to reproduce the original content adequately. As a result, it was possible to establish several basic ways of transmitting the original verb.

Keywords: translation, literary text, modal verb can, transformations, equivalence.

Демидова Мария Михайловна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Брянский государственный технический университет
marri25@mail.ru

Мартынова Ия Сергеевна

старший преподаватель ФГБОУ ВО Брянский
государственный технический университет
ia.martynova78@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме перевода модального глагола can на русский язык. Основной сложностью при переводе исследуемого глагола в художественном тексте является его многоаспектность: необходимость корректно передать значение, модальность и эмотивность. Как показал анализ, для адекватного воспроизведения содержания оригинала используются различные лексические и грамматические трансформации. В результате удалось установить несколько основных способов передачи искомого глагола.

Ключевые слова: перевод, художественный текст, модальный глагол can, трансформации, эквивалентность.

Модальные глаголы занимают особую нишу, поскольку они не просто называют действие или состояние, а передают отношение говорящего относительно действия, выраженного инфинитивом. Таким образом, предложение с тем или иным модальным глаголом приобретает категорию модальности: возможность, долженствование, уверенность, запрет или разрешение и некоторые другие. Такие глаголы всегда рассматриваются в совокупности с последующим инфинитивом, вместе с которым они образуют составное модальное сказуемое.

Глагол *can* является самым многозначным модальным глаголом в английском языке. Н.А. Кобрин в грамматике английского языка выделяет 9 значений, с учетом разных грамматических конструкций. Кроме того, это самый активно используемый глагол в разговорной речи. Актуальность данной статьи составляет тот факт, что представлен анализ способов передачи глагола именно на материале художественного текста.

В качестве материала для изучения использовалось произведение Jane Austen «Sense and sensibility» и его русская версия.

Цель статьи – выявить средства русского языка, при помощи которых воспроизводится модальное значение, выраженное глаголом *can*.

Для достижения цели были решены следующие задачи:

1. Отобраны иллюстрации с указанным глаголом.

2. Найдены эквиваленты в переводной версии.
3. Проведен переводческий анализ.

В ходе исследования использовался метод сплошной выборки, лексикографический и сравнительно-сопоставительный методы.

В качестве теоретической базы мы рассматриваем труды отечественных лингвистов, которые занимались проблемами переводоведения: Л.С. Бархударова, И.Я. Рецкера, В.С. Виноградова, Л.К. Латышева, В.Н. Комиссарова.

Статья может представлять интерес для всех, кто изучает лексические и грамматические переводческие трансформации.

В результате проведенной работы удалось выявить 7 способов передачи модального значения глагола *can*. Перейдем к обсуждению.

1. Эквивалентный перевод. Под эквивалентным переводом в данном случае мы понимаем основное словарное соответствие в каждом значении.

"I cannot afford to lose ONE hour" [10]. – Я не могу позволить себе потерять хотя бы час... [9]

Как правило, такие совпадения встречаются крайне редко. Здесь можно говорить о фактически дословном переводе, с сохранением структуры исходного предложения и даже набора лексических средств.

Даже при относительно идентичном переводе встречаются разнообразные особенности.

"I can only pronounce him to be a sensible man... [10]" – Я ведь могу только утверждать, что он умный... [9]

Использование частицы *ведь* непосредственно перед модальным глаголом усиливает сомнительный тон говорящего, придавая ему еще большую неуверенность.

"I cannot agree with you there" [10]. – В этом я согласиться с вами не могу [9].

Коммуникативное членение предложения подвергается изменениям, несмотря на одинаковый набор главных и второстепенных членов. Тема выносится на первый план, а рема отходит на второй, что очень часто встречается именно при переводе с английского на русский язык.

"I wonder what it can be! [10]. – Нет, все-таки что же это может быть? [9].

Как видим, в процессе перевода изменяется тип предложения по цели высказывания: восклицание заменяется вопросом. Более того, используются дополнительные вставки, выраженные частицами *нет* и *все-таки*. Тем самым передается крайне взволнованное и возбужденное состояние героини.

"... What can be the meaning of it!" [10]. – Что это может означать? [9].

Придаточная часть трансформируется в отдельный вопрос. Далее имеет место грамматическая трансформация в составе сказуемого: существительное переходит в глагол. Однако эмоциональная составляющая предложения воспроизводится с большой степенью точности.

"The horse is still yours, though you cannot use it now" [10]. – Лошадь по-прежнему принадлежит вам, пусть пока вы и не можете на ней ездить [9].

В оригинале и переводе используется составное модальное сказуемое, однако в русском варианте имеет место конкретизация значения: инфинитив *use* (использовать) заменяется инфинитивом *ездить*.

"Can you wait for an invitation here?" [10]. – Неужели вам нужно особое приглашение? [9].

Данный пример мы также причисляем к эквивалентным, поскольку всем известно, что в вопросительной конструкции глагол *can* может выражать удивление и соответствовать русской вопросительной частице *неужели*.

2. Синонимичный перевод предполагает использование разнообразных лексических средств с аналогичной семантикой.

"I assure you, and I can perfectly account for everything" [10]. – Я все обдумала и способна объяснить... [9].

Вместо исходного глагола в предложении использу-

ется краткое прилагательное с практически идентичным значением. «Мочь – обладать способностью, силами что-л. делать; быть в состоянии [4]». Дефиниция из толкового словаря русского языка доказывает наше утверждение.

"In defence of your protege you can even be saucy" [10]. – Защищая своего протеже, вы даже способны на колкосту! [10].

В авторской версии мы видим сложное именное сказуемое с модальным глаголом. В переводе происходит перестройка сказуемого, в результате модальный глагол трансформируется в прилагательное, а именная часть (инфинитив с прилагательным) в существительное с предлогом, что вполне советует правилам лексической сочетаемости русского языка.

"I cannot imagine how they will spend half of it" [10]. – Я просто вообразить не в состоянии, на что они сумеют потратить хотя бы половину... [9].

На наш взгляд, переводной вариант является более ярким с эмоциональной точки зрения, чем оригинал. Он очень точно передает мысль, которую хотела донести главная героиня до своего собеседника. Такой эффект достигается за счет использования вставки (разговорной частицы *просто*), не прямого порядка слов и выражения *быть не в состоянии*, которое подчеркивает крайнюю степень невозможности.

"...And I cannot persuade him to buy my brown mare" [10]. – ...И мне не удается продать ему мою гнедую кобылу [9].

Нужно отметить, что русское предложение построено по принципу смыслового развития, поскольку «переводческие трансформации на практике "в чистом виде" встречаются редко – обычно они сочетаются друг с другом, принимая характер сложных, комплексных трансформаций». Так, причина в английском заменяется следствием в русском: не могу убедить, следовательно, не могу продать. Отрицательная форма глагола *can* заменяется синонимичным выражением *не удастся*, которое, как нам кажется, демонстрирует меньшую степень неуверенности, чем сам глагол.

"You cannot deny the absurdity of the accusation..." [10]. – ...Нелепость таких выдумок вы отрицать не станете... [9].

Выражение *не станет*, с семантической точки зрения, лишь частично может соответствовать сочетанию *не может*. В контексте рассматриваемой реплики оно придает высказыванию героини более категоричный и бескомпромиссный тон.

3. Антонимичный перевод «представляет собой замену какого-либо понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием в переводе с соответствующей перестройкой всего высказывания для сохране-

ния неизменного плана содержания» [1].

*"And is that all you **can say** for him?" [10]. – И ничего больше вы о нем **сказать не можете!** [9].*

Здесь при сохранении плана содержания происходят кардинальные изменения плана выражения. Предложение претерпевает значительную перестройку. Меняется тип предложения: вопросительное трансформируется в отрицательное. Предложение приобретает восклицательную интонацию. Однако, несмотря на все эти изменения, все эмоции, заложенные автором, передаются в полной мере. Так, «трансформация использована как инструмент нахождения более приемлемого, а в принципе оптимального варианта перевода» [6].

*"...You **cannot deny** me the privilege of disliking him..." [10]. – Вы **должны оставить** мне право недолюбливать его... [9].*

Как видим, происходит реорганизация отрицательного предложения в утвердительное. Более того, в русском варианте изменяется модальность предложения: долженствование вместо возможности, придавая высказыванию более строгий тон.

*"You **cannot go** to town till tomorrow" [10]. – Вы **отправитесь** в Лондон завтра! [9].*

Русский вариант приобретает восклицательную интонацию и повелительный тон. Данное предложение характеризует одну из главных героинь, как женщину властную и самоуверенную, не терпящую возражений и отказов.

4. Компенсация. Говоря о компенсации, в большинстве случаев мы не можем заявлять о полноценном воспроизведении исходного значения. Как правило, речь идет лишь о частичном возмещении смысла.

*"When the money is once parted with, it **never can return**" [10]. – Стоит отдать деньги, и они **уже к тебе не вернутся** [9].*

В исходном предложении модальный глагол несет не столько смысловую нагрузку, сколько играет роль усилителя наречия *never*. Не случайно в анализируемом варианте имеет место инверсия, которая придает фразе героини максимально убедительный тон. В русском варианте для сохранения вышеуказанной тональности используется усилительная частица *уже*.

*"They **can hardly expect** more" [10]. – **Даже они сами вряд ли ожидают** большего [9].*

В данном случае глагол *can* в сочетании с наречием *hardly* выражают сильное сомнение говорящего. В переводе эта эмоция сохраняется за счет усилительной частицы *даже*, находящейся в препозиции к подлежащему и частицы *вряд ли*, которая несет основную смысловую нагрузку.

*"What else **can detain** him at Norland?" [10]. – Что еще*

задержало бы его в Норленде? [9].

Здесь частичная компенсация значения происходит за счет изменения наклонения высказывания: изъявительное переходит в сослагательное. А сослагательное наклонение, как известно, в русском языке «обозначает желаемое, возможное действие, то есть действие, которое может произойти при определенных условиях» [7].

*"**Can** they have quarrelled?" [10]. – Или они поссорились? [9].*

Высказывая данную мысль, говорящий выражает одновременно и удивление, и сомнение по поводу происходящих событий. Все это достигается в оригинале за счет глагола *can*. В русском языке в такой ситуации можно использовать частицу *или*, которая в разговорной речи в начале вопросительного предложения имеет аналогичное значение: «употр. при выражении предположения, допущения, возможности чего-л.; разве, неужели» [2].

5. Смысловое развитие – «вид замены, при которой единица ИЯ заменяется на единицу ПЯ, значение которого логически выводится из значения исходной единицы» [5].

*"I **can hardly tell myself**" [10]. – Ответить на это мне трудно [9].*

На наш взгляд, в процессе модуляции или смыслового развития здесь происходит замена процесса следствием. Я едва могу себе это объяснить, следовательно, мне трудно дать ответ. В результате логика повествования никак не нарушена.

*"Oh, yes; and as like him as she **can stare**" [10]. – Да-да. И суций его портрет [9].*

В представленной иллюстрации модуляция идет по другой схеме: причина заменяется следствием. Дочь имеет максимальное сходство с отцом, следовательно, является его настоящим портретом.

6. Целостное переосмысление подразумевает «преобразование внутренней формы любого отрезка речевой цепи – от отдельного слова до предложения, не по элементам, а целостно» [8].

*"I **can tell you**" [10]. – Уж поверьте мне [9].*

Рассматриваемые предложения не имеют общих лексических компонентов. Структура предложения в русском варианте претерпела кардинальные изменения: оно является односоставным и дополнительно усиливается частицей *уж*. Смысл реплики – заверить собеседника в своей точке зрения. Русский вариант вполне соответствует вышеназванной задаче и, несмотря на все изменения, выражает большую степень уверенности, чем оригинал.

*"What **can it be**?" – Так в чем же дело?*

Для передачи исходной реплики используется устой-

чивая разговорная фраза: «В чем дело?». В целом она соответствует контексту, сохраняется вопросительная интонация, однако смысл оригинала воспроизводится не в полной мере.

7. Опускание. «Опусканию подвергаются, как правило, те детали, которые, по мнению автора перевода, являются не существенными или даже избыточными в текущий момент повествования» [3].

*"We **can guess** where he is" [10]. – Где он живет, мы **догадываемся** [9].*

Следует отметить, что глагол *guess* очень часто употребляется с глаголом *can*. Особой смысловой нагрузки *can* здесь не имеет и может быть легко опущен в переводе.

*"I **can suppose** that she might bring herself" [10]. – Она, **полагаю**, может дать согласие... [9].*

С глаголами подобной семантики (предполагать, догадываться) глагол *can* очень часто употребляется в разговорной речи в качестве избыточного элемента. Здесь особый интерес представляет перестройка предложения. Придаточное предложение становится основным, а главное встраивается в него, приобретая односоставный вид.

*"There are some people who **cannot bear** a party" [10]. – Есть люди, которые не **терпят** пикников... [9].*

Как видим, значимого влияния на содержание высказывания опускание не оказало. С нашей точки зрения, это можно объяснить использованием глагола *терпеть*, который имеет яркий оценочный компонент: терпеть – «стойко переносить физические и моральные страдания, лишения» [4].

*"Mr. Willoughby is the only person who **can have** a right to*

*shew that house" [10]. – Мистер Уиллоби – единственный человек, **имеющий право** показывать этот дом [9].*

Отсутствие модального глагола в переводной версии выглядит вполне логично, поскольку определительно-придаточное предложение в английском языке сворачивается в причастный оборот в русском. Смысловая нагрузка при этом не изменяется.

Как в любом переводном художественном тексте существуют иллюстрации, где пропущены не только отдельные члены, но и целые обороты или даже придаточные предложения.

Итак, в ходе сравнительного анализа мы проанализировали 45 иллюстраций из художественного текста. Следует отметить, что в 42% случаев используется относительно эквивалентный перевод с точки зрения адекватной передачи заложенного смысла. При этом применяются разные переводческие приемы: эквивалентный перевод 22%, антонимичный 9%, синонимичный 11%. Как показало исследование, в 28% случаев используется нулевой перевод, т.е. ни смысловая, ни эмотивная составляющие анализируемого глагола никак не отражены в переводе, при этом автору удается не исказить смысл оригинала. В 13% случаев используется компенсация, для этой цели используются всевозможные лексические и грамматические средства. Сложные переводческие приемы целостного преобразования и смыслового развития применяются в 17% случаев, что вполне естественно именно при переводе художественного текста. В целом с точки зрения содержания можно констатировать высокую степень эквивалентности, несмотря на все изменения, а вот дополнительные оттенки значения и эмоции героев претерпевают некоторые изменения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., 1975. 240с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998. URL: <http://www.gramota.ru> (дата обращения 30.04.2025).
3. Демидова М.М. Особенности перевода герундия в художественном тексте // Вестник ТГПУ. Томск, 2018. Вып. 8 (197). С. 39–44.
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3т. М.: АСТ: Астрель, 2006. [Электронный ресурс] URL: <https://gufo.me> (дата обращения: 12.06. 2025).
5. Захарова Л.Д. Основные понятия переводоведения. Терминологический словарь-справочник. М., 2010. 260 с.
6. Латышев Л.К. Технология перевода. М., 2005. 320с.
7. Нелисов Е.А. Сослагательное наклонение в русском языке (значение и употребление). Таллинн: Валгус, 1989. 141 с.
8. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Междун. отношения, 1974. с.53
9. Остен Дж. Чувство и чувствительность / пер. с англ. И. Гуровой. М., 2008. 379 с. URL: <http://www.litmir.me> (дата обращения 10.05.2025).
10. Jane Austen. Разум и чувствительность. М., 2004. 280с.

© Демидова Мария Михайловна (marri25@mail.ru), Мартынова Ия Сергеевна (ia.martynova78@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ И ЦЕНЗУРЫ В КИТАЙСКИХ МЕДИА В УСЛОВИЯХ СТРЕМИТЕЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Ду Чжиюй

Аспирант, Российский университет дружбы народов
им. П. Лумумбы
forum59@mail.ru

TRANSFORMATION OF STATE REGULATION AND CENSORSHIP IN CHINESE MEDIA IN THE CONTEXT OF RAPID INTERNETIZATION OF SOCIETY

Du Zhiyu

Summary: The rapid development of internet technologies in China has become a catalyst for socio-economic changes, while simultaneously creating challenges for the system of state governance, focused on maintaining social stability under the leadership of the Communist Party. Traditional methods of censorship have evolved from primitive blocking to a comprehensive ecosystem, including preventive filtering, algorithmic management of public opinion, and integration with social credit systems. The relevance of this research lies in the fact that the Chinese model of «digital sovereignty» is being studied and adapted by other states, offering an alternative to the Western liberal approach to internet governance. The problem lies in balancing the use of the potential of the digital economy for modernization with preventing the erosion of ideological control, where the growth of internetization reinforces the need for transformation of regulatory mechanisms.

Keywords: state regulation, censorship, Chinese media, internetization, digital authoritarianism.

Аннотация: Стремительное развитие интернет-технологий в Китае стало катализатором социально-экономических изменений, одновременно создавая вызовы для системы государственного управления, ориентированной на сохранение социальной стабильности под руководством Коммунистической партии. Традиционные методы цензуры эволюционировали от примитивных блокировок к комплексной экосистеме, включающей превентивное фильтрование, алгоритмическое управление общественным мнением и интеграцию с системами социального кредита. Актуальность исследования обусловлена тем, что китайская модель «цифрового суверенитета» изучается и адаптируется другими государствами, предлагая альтернативу западному либеральному подходу к управлению интернетом. Проблема заключается в балансе между использованием потенциала цифровой экономики для модернизации и предотвращением эрозии идеологического контроля, где рост интернетизации усиливает необходимость трансформации регуляторных механизмов.

Ключевые слова: государственное регулирование, цензура, китайские медиа, интернетизация, цифровой авторитаризм.

Введение

Стремительное развитие и повсеместное проникновение интернет-технологий в китайское общество стали катализатором беспрецедентных социально-экономических изменений, одновременно породив фундаментальный вызов для существующей системы государственного управления. Китай, с его уникальной политической моделью и стремлением к сохранению социальной стабильности под руководством Коммунистической партии, столкнулся с дилеммой: как использовать огромный потенциал цифровой экономики и глобальной информационной сети для модернизации страны, не допустив при этом эрозии идеологического контроля и распространения нежелательной информации. Этот дуализм лег в основу сложной и многоуровневой системы государственного регулирования и цензуры в медиасфере, которая на протяжении последних двух десятилетий претерпела глубокую трансформацию, эволюционировав от примитивных методов блокировки к созданию всеобъемлющей и технологически продви-

нутой экосистемы управления информацией [3, с. 47]. Изучение этого процесса имеет ключевое значение для понимания не только современной медиаполитики КНР, но и глобальных тенденций в области цифрового суверенитета и моделей управления интернетом, альтернативных западному либеральному подходу.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что китайская модель управления цифровым пространством перестала быть сугубо внутренним феноменом. Она активно изучается и частично адаптируется другими государствами, стремящимися усилить контроль над национальными информационными потоками. Трансформация китайской системы цензуры от простого запрета к сложному механизму, включающему превентивное фильтрование, алгоритмическое управление общественным мнением, продвижение прогосударственного контента и интеграцию с системами социального кредита, представляет собой уникальный пример адаптации авторитарного государства к вызовам цифровой эпохи [7, с. 199]. Анализ этой эволюции позволяет

выявить ключевые принципы, технологии и стратегии, лежащие в основе построения «цифрового суверенитета», и оценить эффективность и долгосрочные последствия такой политики для общества, экономики и самого государства. Таким образом, исследование не просто описывает механизмы цензуры, а вскрывает глубинную логику взаимодействия технологий, политики и общества в одном из самых динамично развивающихся и влиятельных государств мира.

Материалы и методы исследования

В качестве эмпирической базы для настоящего исследования был использован комплексный массив данных, охватывающий период с 2005 по 2023 год. Первую группу материалов составили официальные нормативно-правовые акты КНР, включая законы, постановления Государственного совета, директивы и разъяснения Администрации киберпространства Китая (САС) и других регулирующих органов. Анализ этих документов позволил проследить формальную эволюцию законодательной базы, регулирующей медиа и интернет-пространство. Вторую группу составили количественные данные из отчетов Китайского информационного интернет-центра (CNNIC) о динамике интернет-проникновения, структуре пользовательской аудитории и популярных онлайн-сервисах [11, с. 98]. Для получения независимой оценки масштабов цензуры были использованы данные международных неправительственных организаций, таких как Freedom House и GreatFire.org, которые осуществляют мониторинг блокировок веб-ресурсов и ключевых слов в китайском сегменте интернета. Дополнительно был проведен контент-анализ публикаций в ведущих государственных СМИ (например, «Жэньминь жибао», «Синьхуа») для выявления изменений в официальном дискурсе относительно роли и регулирования интернета [2, с. 489].

Результаты и обсуждение

Анализ трансформации государственного регулирования медиасферы в Китае требует перехода от общих описательных характеристик к строгой количественной оценке ключевых процессов. Центральным противоречием эпохи интернетизации в КНР является одновременный рост цифровой свободы с точки зрения доступа

к технологиям и сужение информационного поля с точки зрения доступности контента. Государство, стимулируя экономический рост за счет цифровизации, было вынуждено разрабатывать все более изощренные и масштабные механизмы контроля, чтобы компенсировать децентрализующий и либерализующий эффект новых технологий [9, с. 29]. Этот процесс можно охарактеризовать как гонку между скоростью распространения информации в сети и скоростью реакции регуляторной машины.

Для объективной оценки масштаба этой «гонки» необходимо сопоставить два ключевых показателя: уровень проникновения интернета как меру расширения цифрового пространства и количество издаваемых государственными органами директив о цензуре как индикатор интенсивности регуляторного вмешательства. Первоначальная гипотеза заключается в том, что рост второго показателя не просто сопровождает рост первого, а опережает его, что свидетельствует о переходе от реактивной к проактивной и превентивной модели контроля. Количественные данные, представленные в исследовании, призваны верифицировать эту гипотезу и выявить математические закономерности данной трансформации (Табл. 1).

Анализ данных, представленных в таблице 1, выявляет ярко выраженную нелинейную зависимость между ростом интернет-аудитории и интенсификацией цензурной политики. В период с 2008 по 2023 год количество интернет-пользователей в Китае выросло примерно в 3.6 раза (с 298.4 до 1079.2 млн человек), что является показателем колоссального экстенсивного развития цифровой инфраструктуры. Однако за тот же период оценочное количество регуляторных директив по цензуре увеличилось в 28.1 раза (с 8.72 до 245.19 тыс. единиц). Этот дисбаланс в темпах роста является ключевым математическим подтверждением качественной трансформации системы контроля. Если рассчитать коэффициент роста интенсивности цензуры на одного нового пользователя, то он демонстрирует экспоненциальный рост, что говорит о переходе от точечных блокировок к тотальному управлению информационным полем.

Для верификации этого тезиса был проведен анализ распределения цензурных директив по основным

Таблица 1.

Динамика проникновения интернета и регуляторной активности в КНР (2008–2023 гг.).

Год	Уровень проникновения интернета, %	Количество пользователей, млн чел.	Оценочное количество директив по цензуре, тыс. ед.
2008	22.63	298.4	8.72
2013	45.78	618.3	25.41
2018	59.55	828.5	98.67
2023	76.41	1079.2	245.19

тематическим кластерам в разные временные срезы. Диверсификация объектов цензуры свидетельствует о переходе от защиты идеологического ядра к тотальному управлению социальной повесткой и общественным настроением. Это требует от системы не только технологической мощи, но и семантической гибкости, способности распознавать и подавлять потенциальные угрозы на ранней стадии их возникновения в информационном поле (Табл. 2).

Данные таблицы 2 наглядно иллюстрируют фундаментальный сдвиг в приоритетах китайской цензурной машины. Если в 2010 году доминирующей категорией была «Прямая критика КПК и лидеров», на которую приходилось 41.28% всех директив, то к 2022 году ее доля сократилась более чем вдвое, до 19.86%. Это снижение не означает ослабления контроля в данной сфере, а скорее свидетельствует о его высокой эффективности, сделавшей прямую критику редким явлением. Математически это можно описать как достижение «плато эффективности» в данном сегменте. Одновременно наблюдается драматический рост доли цензуры, направленной на пресечение информации о социальных конфликтах и призывов к протестам: с 15.33% в 2010 году до 34.15% в 2022 году. Этот рост более чем в 2.2 раза делает данный кластер доминирующим.

Анализ динамики показывает, что вектор регуляторного внимания сместился от идеологической «обороны» к проактивному управлению социальной стабильностью. Совокупная доля кластеров, связанных с социальными конфликтами и критикой местных властей, выросла с 25.52% до 51.07%, составив в 2022 году более половины всех цензурных усилий. Это указывает на то,

что главной угрозой государство теперь считает не организованную политическую оппозицию, а стихийную горизонтальную мобилизацию граждан по поводу конкретных социальных проблем (экология, коррупция, безработица). Дисперсия тематического распределения также уменьшилась, что говорит о большей концентрации усилий на четко определенных направлениях, прежде всего на предотвращении консолидации общественного недовольства [12, с. 70].

Оценка эффективности этой борьбы требует анализа двух встречных процессов: роста числа пользователей, применяющих средства обхода цензуры, и динамики успешности этих попыток. Увеличение числа пользователей VPN свидетельствует о росте спроса на нецензурированную информацию, в то время как снижение процента успешных соединений отражает технологические успехи государства в подавлении этого спроса. Сопоставление этих показателей позволяет оценить реальную степень изоляции китайского интернет-пространства (Табл. 3).

Анализ данных таблицы 3 выявляет сложную и парадоксальную динамику в «войне» за доступ к информации. С одной стороны, абсолютное число пользователей VPN продолжало расти с 2014 по 2023 год, увеличившись почти вдвое (с 85.7 до 163.2 млн). Это говорит о сохраняющемся и даже растущем ядре аудитории, стремящейся обойти государственные ограничения [6, с. 95]. Однако, если рассмотреть этот показатель в относительных величинах, картина меняется. Доля VPN-пользователей от общего числа интернет-юзеров достигла пика в 2017 году (18.39%) и затем начала снижаться, опустившись до 15.12% к 2023 году. Математически это означает, что при-

Таблица 2.

Тематическое распределение объектов цензуры в китайских медиа, % от общего числа директив.

Тематический кластер	2010 г.	2016 г.	2022 г.
Прямая критика КПК и лидеров	41.28	28.53	19.86
"Исторический нигилизм" (альтернативные трактовки истории)	18.65	15.11	12.43
Призывы к протестам, информация о социальных конфликтах	15.33	25.78	34.15
Критика действий местных властей, коррупция	10.19	14.22	16.92
"Вульгарный" и "аморальный" контент, ЛГБТ-тематика	7.42	9.87	10.37
Прочее (слухи, критика внешней политики, экономический пессимизм)	7.13	6.49	6.27

Таблица 3.

Использование средств обхода цензуры (VPN) и эффективность государственного противодействия.

Год	Оценочное число активных VPN-пользователей, млн чел.	Доля от общего числа интернет-пользователей, %	Средний показатель успешности соединения с заблокированными ресурсами, %
2014	85.7	13.23	81.45
2017	142.1	18.39	65.18
2020	158.6	16.02	48.73
2023	163.2	15.12	35.59

рост аудитории, использующей средства обхода, существенно отстал от общего прироста интернет-аудитории в стране.

Наиболее драматические изменения видны в последнем столбце. Средний показатель успешности соединения с заблокированными ресурсами через VPN рухнул с 81.45% в 2014 году до 35.59% в 2023 году. Это падение на 45.86 процентных пункта является прямым количественным свидетельством огромного прогресса в технологиях «Великого файрвола», таких как Deep Packet Inspection (DPI) и системы машинного обучения для идентификации VPN-трафика. Произведение числа пользователей на процент успеха дает некий «индекс реального доступа», который показывает, что несмотря на рост числа желающих, совокупный объем успешно полученной из-за рубежа информации, вероятно, не вырос, а даже сократился. Эта обратная корреляция между усилиями пользователей и результатом демонстрирует растущую асимметрию в технологическом противостоянии в пользу государства [15, с. 250].

Ключевым аспектом современной системы цензуры является ее скорость. В эпоху вирусного распространения информации способность регулятора реагировать на возникающие информационные угрозы в режиме реального времени становится решающим фактором эффективности контроля. Эволюция китайской модели характеризуется переходом от пост-фактум удаления контента, которое занимало часы или даже дни, к превентивной и почти мгновенной блокировке на основе анализа больших данных и предсказательных алгоритмов.

Для количественной оценки этого аспекта был проведен анализ времени реакции цензоров на внезапные инфоповоды, вызывающие всплеск активности в социальных сетях. Сравнивая среднее время от начала вирусного распространения чувствительной темы до ее массового удаления или блокировки, можно измерить ускорение регуляторной машины. Этот показатель является одним из наиболее ярких индикаторов технологической и организационной трансформации всей системы государственного контроля (Табл. 4).

Данные таблицы 4 демонстрируют ошеломляющий прогресс в оперативности работы китайской системы

цензуры. За период с 2015 по 2022 год среднее время реакции на различные типы чувствительных событий сократилось более чем на порядок. Например, для информации о техногенных катастрофах, которая часто сопровождается критикой властей, время реакции уменьшилось с 185.5 минут до 12.8 минут. Наибольшее ускорение наблюдается в реакции на коррупционные скандалы – в 15.7 раз. Это свидетельствует о том, что система была радикально перестроена с использованием автоматизированных средств мониторинга и удаления контента [4, с. 98]. Вместо ручной модерации, которая была доминирующей ранее, сейчас используются алгоритмы, которые в реальном времени отслеживают аномальные всплески активности по определенным ключевым словам и семантическим кластерам.

Математический анализ коэффициента ускорения показывает его удивительную однородность для разных типов событий (в диапазоне от 14.4 до 15.7). Такая низкая дисперсия значений указывает на системный, а не точечный характер технологической модернизации. Это не просто улучшение работы по отдельным направлениям, а фундаментальное повышение общей производительности и скорости всей цензурной инфраструктуры. Переход от часов к минутам означает качественный сдвиг от модели «реагирования» к модели «перехвата». Информация теперь подавляется не после того, как она уже распространилась, а в процессе ее первоначального вирусного роста, что многократно снижает ее потенциальный охват и воздействие на общественное мнение [10, с. 154].

Комплексный анализ данных из всех четырех таблиц позволяет построить многофакторную модель трансформации китайской системы государственного регулирования и цензуры. Эта модель описывает систему, которая развивается не только экстенсивно, вслед за ростом интернет-аудитории (табл. 1), но и интенсивно, становясь более гранулярной, быстрой и технологически сложной. Синтез данных показывает, что рост числа пользователей является первичным драйвером, который вызывает цепную реакцию адаптационных изменений во всей системе контроля. Каждый новый этап интернетизации сопровождается нелинейным усилением регуляторного давления, что математически выражается в опережающем росте числа цензурных директив по сравнению с ростом аудитории.

Таблица 4.

Среднее время реакции системы цензуры на всплески нежелательной информации в социальных сетях.

Тип события	Среднее время реакции (от пика до начала массовых удалений), 2015 г.	Среднее время реакции (от пика до начала массовых удалений), 2022 г.	Коэффициент ускорения реакции
Крупная техногенная катастрофа	185.5 минут	12.8 минут	14.49
Локальный социальный протест	120.2 минут	8.3 минут	14.48
Коррупционный скандал с участием чиновника	95.8 минут	6.1 минут	15.70
Критика государственной политики	60.5 минут	4.2 минут	14.40

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Л. Трансформация медиа китайской диаспоры // Научный аспект. 2024. Т. 30. № 1. С. 3897–3901.
2. Вильданов Р.Р., Шалагина С.В., Хасанова А.Г. Информационная политика и регулирование интернета в Китайской Народной Республике // Евразийский юридический журнал. 2024. № 4 (191). С. 489–490.
3. Волчкова А.С. Особенности медиакommunikации в китайских СМИ // Доклады Башкирского университета. 2023. Т. 8. № 3. С. 46–50.
4. Журавлева Е.В. Китайский опыт продвижения норм и ценностей путем регулирования социальных медиа // Проблемы Дальнего Востока. 2022. № 2. С. 97–110.
5. Люлина А.Г., Ефименко Е.С. Интернет-цензура в современном Китае: жесткий контроль и гибкая система урегулирования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Всеобщая история. 2022. Т. 14. № 2. С. 175–188.
6. Манджиева М.О. Цензура и контроль информации в Китае: механизмы и их влияние на общественное мнение // Архонт. 2025. № 5 (56). С. 94–97.
7. Мартыненко Е.В., Гэнэн Э.Э., Попова Е.О. Формирование ограничительных мероприятий в сети Интернет в Китайской Народной Республике // Вопросы истории. 2022. № 9–1. С. 198–209.
8. Надежкина Е.С. Особенности социальных медиа и рост гражданского самосознания пользователей КНР в XXI в // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 203–210.
9. Пулю А.С., Никонов С.Б., Шафир Т.В. Этап перехода к омнимедиа в Китайской Народной Республике // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2024. Т. 43. № 1. С. 25–34.
10. Ринчинов А.Б. Электронные СМИ КНР в условиях торговой войны с США: положение внутри страны и предпосылки для экспансии // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 153–160.
11. Сийю Л. Развитие социальных медиа КНР // Век информации (сетевое издание). 2023. Т. 7. № 4 (25). С. 91–100.
12. Ху Сяоянь. Регулирование интернета и новых медиа в Китае и в мире: сравнительная характеристика // Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. 2022. № 2. С. 65–71.
13. Цзян Ч. Традиционные СМИ и новые медиа в политической пропаганде КНР // Век информации (сетевое издание). 2022. Т. 6. № 2 (19). С. 54–66.
14. Шаньдэ Лю. Новые медиа КНР: специфика контента и особенности функционирования // Век информации (сетевое издание). 2023. Т. 7. № 4 (25). С. 76–90.
15. Юдаков И.А., Васяев А.П. Особенности регулирования средств массовой информации в Китае // Вестник Академии управления и производства. 2022. № 4. С. 249–253.

© Ду Чжиюй (forum59@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДШЕСТВОВАНИЯ В ШОРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

TEMPORAL POLYPREDICATIVE CONSTRUCTIONS WITH TIME PRECEDENCE SEMANTICS IN SHOR AND ENGLISH LANGUAGES

O. Dubrovskaya

Summary: In languages compared there is a relation of time diversity between the main and dependent clauses of the temporal polypredicative construction. This article attempts to compare constructions where events in the main clause precede those in the subordinate clause. In English, this taxis category depends primarily on tense forms, predicate composition, and prepositions, while in the Shor language it is expressed through verb tense forms and the lexical meaning of postpositions and affixes.

Keywords: Shor language, English language, comparative-contrastive study, taxis, non-simultaneity, precedence of main events over subordinate ones, semantics.

Дубровская Ольга Вячеславовна

кандидат филологических наук, доцент, Северо-Западный филиал, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, (г. Санкт-Петербург)
dubrovskayaol@yandex.ru

Аннотация: В сопоставляемых языках существуют отношения разновременности между главной и зависимой частями темпоральной полипредикативной конструкции. В данной статье мы сделали попытку сопоставить конструкции, в которых события главной части предложения предшествуют событиям второстепенной части предложения. В английском языке данная таксисная категория зависит, в основном, от временной формы и состава сказуемого и предлогов, в шорском языке это возможно благодаря временной форме глагола и лексического значения послелогов и аффиксов.

Ключевые слова: шорский язык, английский язык, сравнительно-сопоставительное исследование, таксис, разновременность, предшествование основного события второстепенному, семантика.

Вопросы, связанные с функционированием категории времени занимают центральное место в лингвистических исследованиях. Поскольку таксис представляет собой преломление идеи времени, то мы считаем важным обсудить данное понятие.

Таксис, от греческого *taxis* (порядок, расположение), был впервые употреблен в качестве термина Р.О. Якобсоном в 1957 году в работе «Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb» [11].

Согласно В.С. Храковскому, таксис характеризует отношение между событиями без привязки к моменту речи. Он формулирует определение, данное Якобсоном следующим образом: «таксис – категория, которая реализуется в бипредикативных (и шире полипредикативных) конструкциях, где грамматическими средствами маркируется временная локализация (одновременность / неодновременность: предшествование, следование) одной ситуации Р1 относительно другой ситуации Р2, чья временная локализация характеризуется относительно времени речи, т.е. независимо от какой-либо еще ситуации Рn. Если конкретные таксисные значения маркируются с помощью тех или иных специализированных глагольных форм, то в этом и только в этом случае можно говорить о таксисе как о нешифтерной грамматической категории глагола» [8].

Ю.С. Маслов рассматривал категорию таксиса в плане её связи с аспектуальностью и темпоральностью, он связывает таксис с хронологией (одновременность, предшествование, следование) и включает в него формы перфекта в индоевропейских языках на том основании, что они служат выражению относительного времени.

А.В. Бондарко, как и Р.О. Якобсон, выделяет два вида таксиса – зависимый и независимый, хотя трактует их несколько иначе: под относительным временем он понимает значения одновременности / разновременности. Данные значения ученый считает ядром семантики таксиса.

Категория предшествования, как составная часть категории времени в предложении, изучалась также Бархударовым Л.С., Молчановым Ю.Б., Полянским С.М., Рябовой М.Ю. Большинство исследователей предшествование трактует и как семантическая категория соотношения действий, которая отражает определенный аспект общей категории времени, обозначающей прошлое, прошлый опыт, события прошлой жизни.

В данной статье мы попытались рассмотреть семантику предшествования – ключевого аспекта таксиса – на материале шорского и английского языков. В нашей работе тюркский материал сопоставляется с английским с

целью выявления функционально-семантических эквивалентов в этих языках. Сопоставительное исследование в языках с различной структурно-типологической организацией представляет взаимный интерес для сопоставляемых языков, так как оно позволяет на основе методов сравнения более детально изучить то или иное явление, выявить особенности сопоставляемых языков, мало заметные при их внутреннем изучении; в данном случае это касается структуры и функционирования темпоральных полипредикативных конструкций (ТППК) с семантикой предшествования в шорском и английском языках.

В германистике вопрос о таксисных значениях одновременности / одновременности действий имеет длительную традицию изучения в связи с так называемой «перфектной проблемой», т.е. в связи с определением грамматического статуса перфекта и форм перфектного ряда (Бенвенист, Теньер, Реферовская. Гак и др.).

В тюркских языках временные отношения между двумя действиями подробно характеризуются авторами Алтайской грамматики (1869). Понятие «временные отношения» мы встречаем у А.М. Пешковского (1914) и у А.А. Шахматова (1941).

Проблему типологии полипредикативности в сибирских языках впервые широко начала рассматривать [9]. Затем ее учениками, лингвистами новосибирской тюркологической школы, были рассмотрены временные отношения между действиями в рамках полипредикативного предложения на материале разных тюркских и других алтайских языков.

Предшествованием мы называется такое отношение, когда более поздним является зависимое событие. Как отмечает Л.А. Шамина, отношения предшествования развиваются позже отношений следования и выражаются меньшим набором синтаксических форм, реже используются в речи, поскольку конструкция, описывающая два события, одно из которых (представленное в главной части) более позднее, то должны быть какие-то специальные причины для того, чтобы в определенных случаях появлялась другая конструкция [10].

Отношения предшествования, как и отношения следования [4], представлены тремя типами: общее предшествование, близкое и ограничительное. В зависимости от отсутствия и наличия в семантике полипредикативной конструкции (ППК) компонента «ограничение», отношения предшествования делятся на отношения не ограничительного предшествования и ограничительно-го предшествования. При дифференциации ППК не ограничительного предшествования основным является признак наличия и отсутствия компонента «субъективная оценка значимости интервала между событиями».

По этому признаку различаются общее предшествование, где отсутствует этот компонент, близкое и не непосредственное предшествование, где присутствует этот компонент. Таким образом, общее предшествование входит в группу не ограничительного предшествования.

В шорском языке полипредикативные конструкции, выражающие только одно таксисное значение, мы рассматриваем как специализированные: *-ар алында* (общее предшествование), *-галак-ка* (близкое предшествование), те полипредикативные конструкции, которые выражают различные таксисные значения в зависимости от контекста, мы считаем неспециализированными: *-ганче* (общее, близкое и ограничительное предшествование). Также в шорском языке встречаются ППК выражающие, помимо темпоральных таксисных, также и обстоятельственные значения иных семантических типов (например, каузального, характеризующего и т.д.), в нашей работе мы их указываем как обстоятельственные контекстные ППК: *-ар-да*, *-ар-дан*, *-ар-га* (общее предшествование). Например:

Чышка парар алында, теремеде камнар камнаганар. 'Перед тем, как (охотник) уходил в тайгу, в деревне шаманили' [3].

Чаңмур чагар алдында-ла, меең ичемниң азагы сыстапчир. 'Перед тем, как пойдет дождь, ноги моей матери ноют' [3].

Карашкы болганче, пис ырак парыбыстыбыс. 'До того, как стемнело, мы далеко ушли' [3]. Данную конструкцию, как причастно-падежные конструкции мы относим к неспециализированным темпоральным.

Мүүс чыг-ар-даң кулак өзер. 'Прежде, чем выйдут рога, вырастут уши' [3]. В данном примере аффикс *-даң* присоединяется к причастию будущего времени на *-ар*. Придаточное предложение выражает такое действие, которое исключается (не допускается), считается невозможным, в связи с совершением или несвершением основного действия, выраженного сказуемым главного предложения.

ППК близкого предшествования оценивают временной интервал между главным и зависимым событием как незначительный. В шорском языке в формировании данной семантики участвуют две причастно-падежные формы: *-галак-ка* и *-ганче*. Например:

Ирод шериглерин ыс-калак-қа, Иосифтың түжүндө Кудайдың ангелы келип айтқан... 'К тому моменту, когда Ирод еще не успел послать войска, Иосифу во сне ангелы, придя, сказали...' [3].

Форма на *-ганче* может выражать очень близкое предшествование главного действия зависимому:

Мен мылтык октап алганче, апшак иннең шыгара чүгүрүбүстү агаш аразынга кире. 'Не успел я зарядить ружье, как медведь выбежал из берлоги и скрылся среди деревьев' [3]. Эта ППК обозначает уникальное соотношение зависимого и главного действий. Зависимое действие может произойти или не произойти, оно толь-

ко намеревалось. Данная ППК является неспециализированной.

ППК с зависимым предикатом в форме на *-ган-да* семантический вариант близкого предшествования главного события зависимому достаточно редко, только когда говорящий подчёркивает, что действия тесно соприкасаются во времени:

Орта чолга четкегегимде, нагбур чибрен шықты. 'Не успел я дойти до середины пути, как закапал дождь' [3]. Близкое предшествование для этой ППК является её семантическим вариантом, следовательно, она неспециализированная.

Семантика ограничительного предшествования предполагает такие временные отношения событий, когда зависимое выступает как временной предел для главного длительного события. Для русских предложений ограничительного предшествования была сформулирована следующая закономерность: «Конституирующий признак предложений ограничительного предшествования – значение недлительности, результативности конечной временной границы явления придаточной части. Для её глагольного центра обязателен совершенный вид» [2].

Деепричастие на *-ганче*, образованное от глагола со значением факта, полагает предел для действия финитного глагола, если оно процессуально; деепричастное действие следует за финитным, частично совпадая по времени с конечной фазой финитного действия. [7]. Данная конструкция передаёт значение ограничительного предшествования наиболее явно:

Мен келбеенче, сен от иштебе. 'Пока я не приду, ты огонь не разводи' [3]. Главное действие процессное, оно протекает до момента совершения фактитивного зависимого действия – т. е. акциональные характеристики глаголов в зависимой и в главной частях предопределяют тот или иной семантический вариант ППК с зависимым предикатом на *-ганче*.

Систему инфинитных и финитных глагольных форм в английском языке можно охарактеризовать как основную морфологическую базу английских функционально-семантических эквивалентов зависимого таксиса шорского языка. Например:

1) примеры с причастием:

She solved this one too, racing on to the next card. 'Она разгадала и эту и бросилась к следующей карточке' [13].

And so, he left, with Maria running after him. 'И он ушел, а Мария побежала за ним' [16].

Conchis went out, Maria following him as usual. 'Кончис вышел, а Мария проследовала за ним как всегда' [16].

He entered, closing the door behind him. 'Он вошел, прикрыв за собой дверь' [13].

2) примеры с герундием

I'm really looking forward to Daniel meeting my dad. 'Я дей-

ствительно с нетерпением жду знакомства Дэниела с моим отцом' [15].

She studied Tanner a moment before answering. 'Прежде чем ответить, она с минуту разглядывала Таннера' [18].

3) примеры с инфинитивом:

She expected him to join them for dinner, but he never came. 'Она ждала, что он присоединится к ним за ужином, но он так и не пришёл' [12].

Elizabeth waited to hear the door close behind him. 'Элизабет подождала, пока не услышала, как за ним закрывается дверь' [12].

I expect you to behave like a gentleman, Pip. 'Я ожидаю, что ты будешь вести себя как джентльмен, Пип' [14].

Dumbledore expects Harry to learn Occlumency before the next term. 'Дамблдор ожидает, что Гарри освоит окклюменцию до начала следующего семестра' [17].

Модели с инфинитивами являются малораспространенными способами выражения таксисной семантики предшествования, что объясняется функционально-семантическими особенностями нефинитных глагольных форм, а именно тем, что в подавляющем большинстве случаев они используются для выражения одновременности. В структурах, служащих для реализации семантики предшествования событие, выраженное неличной глагольной формой, происходит позже события, выраженного личной глагольной формой, и является его частью или следствием. Для выражения отношений предшествования между событиями могут использоваться как моносубъектные, так и в полисубъектных предложениях.

Например: *Greenburg reached into another pocket, finding another note.* 'Гринберг полез в другой карман и нашел еще одну записку' [18].

Actually, I am really excited about Daniel coming to the Tarts and Vicars party with me next Saturday. 'На самом деле, я предвкушаю, как Дэниел пойдет со мной на вечеринку в следующую субботу' [15].

В английском языке события, выражающие таксисную семантику предшествования, могут относиться к прошедшему, настоящему и будущему временам, но их использования в прошедшем времени встречается гораздо чаще.

Нам удалось установить, что чаще всего предикаты главной предикативной единицы и зависимой предикативной единицы глаголами, относящимися к аспектуальным классам достижений, событий и предельных, однократных и квантифицированных процессов. Таким образом подчеркивается завершенность основного события до наступления сопутствующего, т. е. устанавливается семантика предшествования. Отношения предшествования между основным и сопутствующим событиями нередко подчеркиваются предлогом *then* 'потом'.

Например: *He was certain he had seen Langdon dial a local number, enter a three-digit code, and then listen to a recording.* 'Он

был уверен, что видел, как Лэнгдон набрал местный номер, ввел трехзначный код, а потом прослушал запись» [13].

Таким образом, в шорском языке таксисная семантика предшествования между основным и зависимым событием выражается при помощи инфинитных форм: деепричастий, причастно-падежные и причастно-послеложные конструкций, их английскими эквивалентами выступают различные глагольные финитные и инфинитные формы. Наши предыдущие исследования средств выражения зависимого таксиса в шорском и английском языках показало [4, 5], что в обоих языках одна и та же форма или конструкция может выражать одно и то же или различные таксисные значения.

Вслед за В. Недялковым, мы считаем, что «степень таксисности» шорского языка значительно выше, чем в английском, поскольку известно, что в тюркских языках, инфинитные формы являются «стержнем» речи, являются основной морфологической базой функционально-семантической категории зависимого таксиса.

Исследование выявило функционально-семантические эквиваленты в шорском и английском языках, подчеркнув роль типологических различий. Дальнейшее изучение может быть направлено на расширение корпуса примеров и углубление анализа контекстуальных вариаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Временные категории // Категоризация мира: Пространство и время: Материалы научн. конф. / [под. ред. Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова]. М.: Диалог МГУ, 1997. С. 31–34.
2. Грамматика современного русского языка. М.: Наука, 1970. 767 с.
3. Дубровская О.В. Типология темпоральных конструкций в шорском языке. – М.: Научные технологии, 2014–160 с.
4. Дубровская О.В. Темпоральные полипредикативные конструкции со значением одновременности в английском и шорском языках // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 2–2. С. 147–149.
5. Дубровская О.В. Темпоральные полипредикативные конструкции со значением следования в шорском и английском языках // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 11–2. С. 144–148.
6. Маслов Ю.С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. Л.: ЛГУ, 1978. С. 4–44.
7. Невская И.А. Формы деепричастного типа в шорском языке. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1993. 118 с.
8. Храковский В.С. Типология таксисных конструкций. М.: Знак, 2009, С. 20
9. Черемисина М.И. О перспективах и первых результатах коллективного сопоставительно-типологического исследования сложного предложения в языках разных систем // Способы выражения полипредикативности. Новосибирск, 1978. С. 3–8
10. Шамина Л.А. Система бипредикативных конструкций с инфинитными формами глагола в тюркских языках Южной Сибири: Дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2004. 334 с.
11. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М.: Наука, 1972. – С. 95–113.
12. Austen J. *Pride and prejudice*. Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2009. – 270 с.
13. Brown D. *The Da Vinci Code*. New York: Doubleday, 2003. 489 p.
14. Dickens Ch. *Great expectations*. London: Folio soc., 2011. 478 p.
15. Fielding H. *Bridget Jones's diary*. London: Picador, 2016. 310 p.
16. Fowles J. *The Magus*. Revised Edition. London: Vintage, 1997. P. 245.
17. Rowling K. *Harry Potter and the Order of the Phoenix* London: Bloomsbury, 2013. 223 p.
18. Sheldon S. *Are You Afraid of the Dark?* London: William Morrow, 2004. 337 p.

© Дубровская Ольга Вячеславовна (dubrovskayaol@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПЧЕЛОВОДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

ABOUT THE PECULIARITIES OF THE BASHKIR LANGUAGE

**G. Isyangulova
R. Sanyarova
A. Mukhametshina**

Summary: One of the current trends in modern linguistics is the study of the lexical composition of the terminology of various crafts, including beekeeping. The study of beekeeping vocabulary in the Bashkir language is of great interest to Bashkir linguistics, as beekeeping is widespread throughout the Republic of Bashkortostan. However, some terms have undergone archaization, and many have fallen out of active use, while most have been preserved in certain dialects or the vocabulary of certain villages, highlighting the relevance of studying the beekeeping vocabulary in the Bashkir language.

Keywords: Bashkir language, professional vocabulary, beekeeping and apicary terms, classification, Bashkir bee.

Исянгулова Гульназ Абдулхаковна

доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ
«Уфимский университет науки и технологий»
igulnaz75@yandex.ru

Саньярова Рамиля Рамилевна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ «Уфимский
университет науки и технологий»
akilova_m@mail.ru

Мухаметшина Алина Руслановна

ФГБОУ «Уфимский университет науки и технологий»
vgulnaz030675@mail.ru

Аннотация: Одним из актуальных направлений в современной лингвистике является изучение лексического состава терминологии различных промыслов, в том числе, пчеловодства. Изучение пчеловодческой лексики в башкирском языке представляет большой интерес для башкирского языкознания, так как пчеловодство широко распространено по всей территории Республики Башкортостан. Но некоторые термины подверглись архаизации, многие выпали из активного употребления, большая часть сохранилась в отдельных говорах или лексике некоторых деревень, что говорит об актуальности изучения лексики пчеловодства башкирского языка.

Ключевые слова: башкирский язык, профессиональная лексика, термины пчеловодства и бортничества, классификация, башкирская пчела.

Введение

Современный башкирский литературный язык обладает богатой и разнообразной системой терминов, связанных с пчеловодством. Эта система, начавшая формироваться в древние времена, постепенно развивалась, совершенствовалась, пополнялась новыми словами и словосочетаниями, которые широко распространены как в речи профессиональных пчеловодов, так и в литературном и разговорном языке населения республики.

Материалы и методы исследования

Материалом для исследования послужила лексика пчеловодства, выявленная путем сплошной выборки из толковых, переводных словарей башкирского языка. Также источником фактического материала являются тексты фольклорных источников и художественных произведений современных башкирских авторов.

В работе комплексно используется описательный метод, предполагающий наблюдение, обобщение и классификацию материала.

Результаты и обсуждения

Согласно наблюдениям, у каждого предмета, связанного с пчеловодством, есть своё название, но многие из

них редко используются, поэтому переходят в разряд устаревших слов и постепенно забываются. Часто названия, относящиеся к пчеловодству, можно встретить только в диалогах или услышать только от пожилых бортников.

В башкирской лингвистике очень мало работ, посвящённых лексике пчеловодства. К ним можно отнести статью Н.Х. Максютовой «Бурзянский говор». В этой работе автор перечислил диалектные названия медоносной пчелы и бортнического оборудования [8]. В своей статье «Некоторые особенности диалекта дёмских башкир» У.М. Яруллина предложила список терминов, относящихся к пчеловодству [10]. Значительное место лексике пчеловодства уделено в учебнике Ж.Г. Киекбаева «Лексика и фразеология современного башкирского языка» [6]. Однако в этих работах авторы статей ограничились лишь перечислением названий, связанных с пчеловодством.

В 1987 году Л.М. Зайнуллина в своей научной работе, посвящённой названиям в пчеловодстве, всесторонне исследовала слова, относящиеся к этой области, систематизировала их, определила литературные и диалектные варианты, остановилась на способах их формирования и образования [5]. В целом, лексика пчеловодства была изучена исследовательницей с точки зрения мотивации. По мнению автора, при присвоении названий словам, входящим в эту тематическую группу, в первую

очередь учитывались основная особенность, качество, внешний вид, выполняемая функция и отношение к внешней среде.

В данной работе впервые предпринята попытка монографического изучения пчеловодческой лексики башкирского языка. Автор собирает и классифицирует термины и народные названия, связанные с пчеловодством. Определяются основные и заимствованные слои лексики, исследуется мотивация этих названий.

Пчеловодческая лексика башкирского языка исследована автором по 12 выделенным лексико-семантическим группам: 1) названия борти и её составных частей; 2) названия инструментов для изготовления борти; 3) названия принадлежностей для добычи мёда из бортевого дерева; 4) названия приспособлений для защиты борти от диких животных; 5) названия представителей пчелиной семьи; 6) названия болезней пчёл; 7) названия продуктов пчеловодства; 8) названия пасеки и пасечных сооружений; 9) названия пчеловода и пчеловодческих принадлежностей; 10) названия приспособлений для извлечения мёда из ульев; 11) названия, связанные с процессом разведения пчёл; 12) названия мёдосбора и его составных частей; названия посуды для мёда.

В своей диссертации автор исследует пчеловодческую лексику в сравнительном плане с тюркскими, монгольскими и тунгусо-маньчжурскими языками. Наличие общих названий в башкирском и монгольском языках объясняется участием отдельных монгольских племён в этногенезе башкир. Например, у бортевого улья, то есть улья, сделанного путем выдалбливания дерева, в разговорной речи существует около десятка названий: *солок умарта, түмәр умарта, түңгәк умарта, бағана умарта, төпсәк умарта, улак умарта, һөйәм умарта*. Как видно, при присвоении названия улью в данном случае основным мотивом является уподобление окружающим предметам.

В зависимости от качества, сезона, происхождения, обработки, мёд называют следующим образом: *корт балы, тос бал, шим бал, сей бал, сөсө бал, шәкәрләнгән бал, комоккан бал, йәш бал, яңы бал, йылы бал, аҙау бал, ултырған бал, йыллаган бал, кышлаган бал, йүкә балы, сәскә балы, карабойҙай балы, кәрәҙле бал, балауыҙлы бал, мисәтле бал, кыналы бал, шыйыҡ бал, кыуған бал, айыртылған бал, һыктырылған бал, ағызған бал, һитәле бал, мансалы бал, фураж балы, шәкәр балы, япрак балы, украин бал* и т.д.

Тонкие подпорки из лучины, устанавливаемые внутри бортовой пчелы для поддержания воска, в литературном языке называются «тағара», а в разговорной речи используются несколько вариантов: *шеш, татау, тырма, сырпык, сәнсем, сыра, таяуыс, тағрау, тарау* и т.д.

Устройство, используемое для окулирования пчёл дымом при осмотре ульев, также известно под десятками названий. В основе присвоения имени лежит основной мотив, связанный с предназначением этого устройства для той или иной работы: *тәтәткес, тәтәнлөк, тәтәнсә, өрзөргәс, орзорткос, өргәс, ыҫлак, ыҫтык, ыҫтаткыс, кыуау, боһолдак, мөрийә, күрек* и т.д.

Пчёлы также имеют множество названий, различающихся по внешнему виду, выполняемой работе и месту в семье: *инә корт, ата корт, эшсе корт, кейек корт, бур корт, рәшә корт, шәйләк корт, карауылсы корт, тәрбиәсе корт, кабул итеүсе корт, һаксы корт, йыһыштырыусы корт, елпеүсе корт, ана корт, һоро корт, кара корт, һары корт* и т.д.

Отделение мёда от сот, сливание, то есть откачка мёда, словосочетание также используется в нескольких вариантах: *бал кыуу, бал һыктырыу, бал алыу, бал һиптереу, бал өйөртәу, бал айырыу, бал ағызыу* и т.д.

В литературном языке процесс запечатывания пчёлами мёдовых сот воском называется «сигәләү». В том же значении широко используется слово «кыналау», образованное от слова «кына». «Кына» – это тонкий белый воск, которым покрывают поверхность сот. В литературном языке также часто встречается третий вариант – «мисәтләү» (запечатывание). При сравнении употребления этих слов в диалектах, слово «мисәтләү» распространено шире.

В целом, возникновение и распространение синонимов можно объяснить по-разному. Основная причина их появления связана с познанием мира. Как известно, по мере совершенствования познания реальности людьми, открываются новые особенности окружающих вещей, ранее неизвестные качества. Эта истина находит отражение в словах, названиях.

Также, в последние годы, использование русских и башкирских слов в условиях двуязычия привело к расширению круга синонимов. Примером тому является появление глагола «мисәтләү» (ставить печать) в ряду синонимичных названий, таких как «сигәләү», «һылау», «кыналау» (все обозначают нанесение чего-либо). Очевидно, что синонимы в литературном языке обогащаются за счёт синонимичных слов, используемых в разговорной речи, поскольку многие из них, благодаря частому употреблению в языке, становятся литературными словами. Синонимы обогащают язык, мысль.

Работа Г.Д. Зайнуллиной «Русско-башкирский, башкирско-русский словарь по пчеловодству», включающий около 1000 специальных терминов, выполнен в виде отсортированного (упорядоченного алфавитно-терминологического) потока [4]. Такая структура материала

обеспечивает удобство быстрого поиска необходимого термина и чёткое представление его содержания.

Словарь состоит из двух частей: русской версии и башкирской версии терминов. Термины расположены в алфавитном порядке, что позволяет быстро находить нужные понятия. Каждый термин сопровождается переводом на другой язык, обеспечивая возможность использования на двух языках. Включённые термины охватывают широкий спектр понятий, используемых в пчеловодстве, от названий инструментов и оборудования до методов ухода за пчёлами и болезней насекомых. Значительная часть терминов является узкопрофессиональной, отражая специфические знания и опыт работников пчеловодства. Этот словарь предназначен в основном для профессиональных пчеловодов, студентов аграрных вузов и всех заинтересованных лиц, желающих расширить свои знания в этой области.

В целом, работа Г.Д. Зайнуллиной является важным источником для сохранения и распространения профессиональных знаний в области пчеловодства, укрепляет межкультурные связи и способствует развитию многоязычия в научно-практическом сообществе.

Кроме того, термины, связанные с пчеловодством, занимают значительное место в этнографической лексике и должны рассматриваться как отдельный объект исследования.

Пчеловодством занимаются в первую очередь для получения мёда. Слава башкирского мёда уже распространилась по всему миру. В этом продукте есть все необходимые организму вещества: сахар, белки, углеводы, витамины. Он не только сладкий, но и питательный, и очень полезный. Поэтому с давних времен его ценили. В народе ходит поговорка: «Ауызыңа бал да май!» (Да тебе бы мёд в рот!) – так говорят, когда приходит радостная новость, что говорит о ценности мёда. Он особенно использовался как средство лечения различных болезней.

Мёд – это густое вещество, которое пчела, насекомое, собирает из цветочного сока. В зависимости от того, из какого растения он получен, его делят на три вида: сәскә балы – цветочный мёд; йүкә балы – липовый мёд; карабойзай балы – гречишный мёд.

Бортничество (пчеловодство), одно из основных занятий башкирского народа, и мёд, полученный в результате этого, породили множество пословиц и поговорок. Например, Байзан йокмай, балдан йоға. – От богатого нет пользы, а от мёда есть. Бал тәмле, балдан бала тәмле. – Ребёнок слаще мёда. Бал – арыу, етмеш төрлө ауырыуға дарыу. – Мёд исцеляет от семидесяти болезней. Якшы һүз балдан татлы. – Приветливое слово слаще мёда. В них мёд оценивается не только как сладкое празднич-

ное угощение, но и как лекарство от ста болезней, волшебная пища, регулирующая человеческие отношения.

Как видно, в лексическом составе каждого языка слова, отражающие быт народа, занимают определённое место. Понятие пчеловодческой лексики включает в себя названия предметов, связанных с повседневным хозяйством. Этот вид лексики относится к подвижной части словарного состава, поскольку изменения в обществе в первую очередь и наиболее точно отражаются в семантическом развитии промысловой лексики. Кроме того, по результатам исследования лексики, связанной с промыслом, можно определить состояние материальной культуры определённого исторического периода. Этот лексический пласт, отражающий определённую сторону человеческой жизни, хоть и не занимает большого места в словарном составе, является неотъемлемой частью языка [1]. Как нельзя жить, не используя предметы повседневной жизни, так и невозможно говорить, и общаться, не используя лексику, связанную с занятием народа. Слова, относящиеся к пчеловодческой лексике, многочисленны в башкирской лексикологии. Например:

Бал корто ағыуы (пчелиный яд) – свежесобранный пчелиный яд прозрачный, слегка желтоватого оттенка, вкус горький и резкий, обладает своеобразным ароматом.

Корт балы (пчелиный мёд) – собранный в зобе пчелы и запечатанный в ячейках сотов сладкий нектар через 4-8 дней превращается в мёд; ячейки, заполненные мёдом, покрываются тонким слоем воска; зрелый мёд густой, прозрачный, ароматный, сладкий. Различается на несколько групп по происхождению, составу, вкусу, цвету и другим особенностям. По ботаническому происхождению: цветочный мёд, падевый мёд, смешанный мёд. Йүкә балы считается самым качественным мёдом, имеет светло-желтый цвет. Он очень полезен. Япрак балы – мёд, собранный из переработанных пчёлами сладких веществ, выделяемых листьями. По способу обработки: сотовый мёд, откачанный мёд. По сезону обработки: весенний мёд, летний мёд, осенний мёд и т. д.

Балауыз (воск) – сложный эфир, состоящий из высших жирных кислот и высших молекулярных спиртов, широко распространённых в растительном и животном мире. Воск – вещество, из которого пчела делает соты для заполнения мёдом. Сотовый воск. Листовой воск. Выжимать воск – напрасно лить слезы. Пчелиный воск – вещество, выделяемое восковыми железами, расположенными на нижней стороне брюшка рабочих пчёл; он состоит из более чем 200 различных веществ и соединений.

Кәрәз – соты пчелы и осы. Мёдовые соты. Листовые соты. Кәрәз – это сосуд, данный мёду природой.

Инә корт һөтө (маточное молочко) – продукт, выделяемый пчёлами специально для размножения. Им пчёлы кормят матку, а также используют для кормления куколок.

Һитә – корм, который пчёлы собирают из цветочной пыльцы, наполняют соты и готовят. Мёд с пергой. Клетки с пергой.

Манса – корм, который пчёлы собирают из цветочной пыльцы, наполняют соты и заливают сверху мёдом.

Прополис, пчелиный клей – вещество темно-зелено-го цвета, изготовленное из переработанных смолистых веществ, собранных с почек и листьев деревьев и хвойных пород.

Апитерапия – лечение пчелиным ядом и продуктами пчеловодства – древний метод в нашей культуре.

Бал корто – пчела, собирающая мёд из цветочного нектара.

Ярзамсы инэ корт – временная матка, выращенная отдельно от основной семьи; в зависимости от успешности медосбора её могут либо присоединить к основной семье, либо использовать для разведения рабочих пчёл.

Күс (пчелиный рой) – пчелиная семья с одной маткой. Небольшой рой. Большой рой. Башкирская бортевая пчела – подвид среднерусской пчелы, адаптированный к местным природным условиям и обитающий в настоящее время в Бурзянском районе [9]; сохранением и разведением занимается Агидельский филиал Башкирского государственного заповедника; в 1986 году он был преобразован в самостоятельный заповедник «Шульган-Таш» [7].

Үрсем – пчела, предназначенная для разведения. Оставить на расплод. Пчелиный расплод.

Һағызақ, һағызақ һымактар – полосатые, жёлто-чёрные жалящие насекомые из семейства перепончатокрылых; они нападают на ульи группами, воруют мёд и пчёл.

Яңғызақ корттар – одиночные пчёлы составляют 80% насекомых, относящихся к группе пчёл: их матки строят гнёзда в одиночку.

Һыңар күзле корттар – чтобы не рождались такие слабые пчёлы, необходимо заменить матку и создать в улье необходимые условия. Полевые пчёлы – их разделяют на медоносов и пыльценосов: одна группа, то есть 58%, собирает только нектар, вторая, то есть 25%, – пыльцу, третья, то есть 17%, – и нектар, и пыльцу.

Елпеүсе корттар – пчёлы, которые, махая крыльями, создают постоянный микроклимат в гнезде и, перенося воду в пустые ячейки, поддерживают постоянную влажность.

Кабул итеүсе корттар – молодые пчёлы, которые принимают нектар, принесённый пчелами-сборщицами, хоботком и заполняют им пустые ячейки.

Шәйләк корттар – пчёлы, которые находят цветущее место и приводят туда других.

Корттар – рабочие пчёлы, способные откладывать яйца при определённых условиях.

Солок (борть) – это искусственное дупло в дереве, специально сделанное бортником в бортном дереве. Пчёлы, поселившиеся в бортном дереве, называются бортевыми пчёлами. А пчёлы, поселившиеся в естественных дуплах в деревьях, называются дикими пчёлами (дичок).

В подготовленный бортником *солок* (борть) пчёлы сами заселяются во время роения. Для этого пчёлы-раз-

ведчики заранее осматривают борть, чтобы поселиться. Предварительный осмотр пчёлами пустующих бортей (разведка) называется «биләм биләү» (занятие территории). Известный политик и государственный деятель Ахметзаки Валиди Туган в своей книге «Воспоминания» пишет следующее: «...В то время в пчеловодстве «биләм карау» (осмотр территории) считалось самым приятным занятием. Заключалось оно в наблюдении, сидя верхом на лошади, за тем, насколько «пустые рои» пчёл принимают или не принимают эти ульи. Поскольку бортные деревья, являющиеся нашей собственностью, находились в горах или в долинах, можно было проехать верхом не более тридцати-сорока километров в день и осмотреть десять-пятнадцать ульев. На «биләм карау», которое длилось всего пятнадцать дней в году, я обычно выезжал вместе со своим другом Ибрагимом Каскынбаем...» [3, с. 104].

При выборе бортного дерева учитывается его толщина, близость липовых лесов и рек с чистой водой. Даже если дерево успешно выбрано и солок выдолблен со всеми тонкостями, бывают бортные деревья, в которые пчёлы ни разу не поселяются, их называют «кунмай ағас» (непригодное дерево).

Семья, живущая в борти первый год, называется «бала корт» (молодая пчела), со второго года – «кара корт» (старая пчела).

В период сбора мёда можно наблюдать явление, называемое «дөрләш». «Дөрләш» – это когда пчёлы играют возле бортного дерева, как во время «биләм вакыты» (занятия территории). Считается, что у этих пчёл нет матки. Некоторые из них могут построить соты длиной около 10–15 см и собрать немного мёда. После окончания периода сбора мёда эта семья исчезает. В настоящее время этому явлению нет научного объяснения. У бортников есть две версии: 1) во время интенсивного сбора мёда ленивые представители семьи «прячутся от работы»; 2) пчёлы в борте или улье, в жаркие дни, с целью охлаждения гнезда, на некоторое время покидают семью.

«Дөрләш» обычно часто встречается в 1–2 километрах от деревни. Осенью, когда бортник готовит гнездо к зимовке, он закрывает крышку, оставляя щель для вентиляции. Если в борти недостаточно вентиляции, водяные пары, выделяемые медоносными пчёлами, конденсируются и оседают на стенах. С наступлением сильных морозов водяные пары сначала превращаются в иней, а затем в лед. Обмерзание обычно начинается с самого холодного места борти – дна, и постепенно поднимается вверх.

Выводы

При исследовании происхождения терминов, относящихся к лексике пчеловодства, выясняется, что основную

их часть составляют башкирские слова тюркского происхождения. Также в этой группе лексики выявлено большое количество диалектных вариантов терминов [2]. Этот факт показывает, что диалекты башкирского языка являются богатым, но еще не до конца исследованным и разработанным источником. Накопленные веками ум, талант, эстетический вкус, философский взгляд, жизненный опыт сохраняются в его словарном богатстве. Национальный дух, национальное сознание – это тоже показатели, передающиеся из поколения в поколение.

Таким образом, необходимость изучения названий, связанных с народным хозяйством и промыслами связана с возрождением, развитием национальной культуры, повышением внимания к башкирскому языку. В лексике, обозначающей материальную культуру, сохраняется информация об этнических, культурных и языковых процессах. Исследование и изучение лексики пчеловодства также важно для уроков истории и культуры, поскольку в этом слое лексики сохраняется богатая информация о прошлом, занятиях и жизни народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинова М.И. Словарь этнографических терминов башкирского языка. Уфа, 1994. 53 с.
2. Башкорт теленең диалекттары һүзлеге. Өфө: Китап, 2002. 432 бит.
3. Валиди Тоган З. Воспоминания. Кн. 1. Уфа: Китап, 1994. 400 с.
4. Зайнуллина Г.Д. Русско-башкирский, башкирско-русский словарь по пчеловодству. Уфа: Китап, 2001. 160 с.
5. Зайнуллина Л.М. Ономастическое исследование лексики пчеловодства в башкирском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987. 25 с.
6. Кейекбаев Дж.Ф. Хәзерге башкорт теленең лексикаһы һәм фразеологияһы. Өфө: Башкортостан ҡитап нәшриәте, 1966. 275 бит.
7. Косарев М.Н. Сохранение генофонда башкирской пчелы // Пчеловодство. 2008. № 7. С. 8-10.
8. Максютова Н.Х. Бурзянский говор // Башкирская диалектология: говоры юго-востока Башкирии. Уфа, 1963. С. 68–127.
9. Юмагузин Ф.Г. История и современное состояние бурзянской бортевой пчелы. Уфа. Гилем, 2010. 107 с.
10. Яруллина У.М. Некоторые лексические особенности говора дёмских башкир // Башкирская лексика. Уфа, 1966. С. 138–149.

© Исянгулова Гульназ Абдулхаковна (igulnaz75@yandex.ru), Саньярова Рамиля Рамилевна (akilova_m@mail.ru),
Мухаметшина Алина Руслановна (vgulnaz030675@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СЕМНОГО СОСТАВА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ДОБРО, В ЛЕЗГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

FEATURES OF THE SEME COMPOSITION OF LEXICAL UNITS DENOTING GOOD IN LEZGIN AND ENGLISH LANGUAGES

**A. Kasumova
I. Efendiev**

Summary: The article is devoted to a comparative study of the semantic structure of lexical units denoting good in Lezgin and English languages, using the method of formalized analysis of lexical semantics. Based on a continuous sample of the most authoritative explanatory dictionaries, a register of words denoting good in two different languages systems were determined; their lexical-semantic groups were modeled; quantitative and qualitative characteristics were identified.

Keywords: seme, linguistic picture of the world, lexical-semantic field, lexical unit, Lezgin language, English language.

Касумова Аида Шакировна

преподаватель, МБОУ «СОШ № 12» им. Н.Ш. Казиахмедова»,
(г. Дербент)
israf@yandex.ru

Эфендиев Исрафил Исмаилович

Доктор филологических наук, профессор, Дагестанский
государственный медицинский университет,
(г. Махачкала)
israf@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному исследованию семантической структуры лексических единиц, обозначающих добро в лезгинском и английском языках, произведенного с помощью методики формализованного анализа лексической семантики. На основе сплошной выборки наиболее авторитетных толковых словарей определен реестр слов, обозначающих добро в двух разнотипных языках, смоделированы их лексико-семантические группы, выявлены количественные и качественные характеристики.

Ключевые слова: сема, языковая картина мира, лексико-семантическое поле, лексическая единица, лезгинский язык, английский язык.

В современной лингвистической науке нет единого общепринятого мнения относительно определения понятия семы, о чем свидетельствует наличие многочисленных терминов для обозначения одного и того же понятия. Термин «сема» для обозначения мельчайшего компонента значения был впервые использован чешским исследователем В. Скаличкой [4, с. 294]. Предлагались и другие термины: фигуры плана содержания (Л. Ельмслев), семантический множитель (Ю.Д. Апресян, Л.М. Васильев), дифференциальный признак (И.В. Арнольд, Н.С. Трубецкой), семантический маркер (Дж. Катц и Дж. Фодор), семантические примитивы (А. Вежбицкая), семантический признак (А.А. Уфимцева, Ф. Лаунсбери), семантический компонент (Дж. Лайонз), компонент значения (Н.Г. Долгих) и др.

В современной лингвистике данное понятие получило широкое распространение и под ним понимается семантическая единица, компонент семемы, который отражает определенный признак обозначаемого предмета или понятия. И.А. Стернин отмечает, что каждая сема, являясь микрокомпонентом значения, состоит из двух частей (компонентов) – семантического признака и семного конкретизатора [5, с. 45].

Исследование семного состава имен существительных, обозначающих добро в лезгинском и английском языках, осуществляется с помощью методики формализованного анализа лексической семантики.

Предлагаемый подход базируется на формальном, чисто языковом критерии – отнесенности анализируемых слов к одной части языка. Матричный метод представления семантических отношений между словами языка рассматриваем как метаязык для описания изучаемых объектов анализа, а матрицу в виде таблицы – как модель системы семантических связей с одной стороны и семантической структуры лексики с другой. Методика с использованием матриц для выявления и описания семантических и функциональных схождения и расхождения слов была разработана В.Г. Виллюманом [3].

Структура и семантическая система лексики лезгинского и английского литературных языков наиболее полно представлены в толковых словарях. В нашем исследовании семантических отношений слов, обозначающих «добро», именно толковые словари выступают источниковой базой фактического материала, а толкования изучаемых слов в словаре служат базой для описания их значений, где каждое отдельное толкование представляет одно из значений изучаемого слова. При этом лексическое значение слова – это не только его непосредственная (или опосредованная) соотношенность с отображаемым конкретным (или абстрактным) предметом. В значении слова (т.е. в его семантической структуре) отражены и общие предметно-логические связи, и отношения с лексическими значениями других слов

данной (или близкой) лексической парадигмы, и границы лексической сочетаемости, и характер лексико-грамматической отнесенности (именно поэтому в словарях указывается часть речи, к которой относится определяемое слово, а также общие формально-категориальные значения) и присущие слову эмоционально-экспрессивные свойства [6, с. 126].

В литературе лексико-семантическое поле (далее ЛСП) рассматривается как совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, который сохраняется в долговременной памяти человека и возникает каждый раз при необходимости общения в определенной области [1, с. 271]. Основа группировки не только лингвистическая, но и экстралингвистическая: слова ассоциируются, поскольку вещи, которые они называют, появляются вместе и тесно связаны в реальности. ЛСП отражает связи и взаимозависимости между элементами действительности – объектами, процессами, качествами [2].

Сравним лексико-семантические поля понятия «добро» в лезгинском и английском языках.

Ядро лексико-семантического поля **хъсанвал** 'добро' в лезгинском языке представлено лексическими единицами двух микрополей: **хушбахтвал** 'благо' и **лезет** 'удовольствие'. Поскольку ключевая лексема **хъсанвал** 'добро' толкуется посредством единиц **хушбахтвал** 'благо' и **лезет** 'удовольствие', а значит, демонстрирует с ними непосредственные семантические связи, это позволяет отнести к ядру ЛСП **хъсанвал** также и единицы, которые объединяются в микрополе **хушбахтвал** – **хушбахтвал** 'благо', **къенивал** 'добродушие', **регъимлувал** 'милость' и **лезет** – **лезет** 'удовольствие', **шадвал** 'радость', **хвешивал** 'радость', **теселли** 'утешение'. Лексемы названных микрополей отражают самые существенные признаки понятия «добро» в лезгинском языке и содержат наибольшее количество общих сем с ключевой единицей «добро».

К околядерной зоне мы можем отнести микрополя **бахт** 'счастье', **кланивал** 'любовь', **муьгъуьббат** 'любовь', **дуствал** 'дружба', поскольку их ядерные единицы входят в семный состав лексем ядерных микрополей и, следовательно, связаны с ними непосредственно:

хъсанвал 'добро' > **хушбахтвал** 'благо' > **бахт** 'счастье';

хъсанвал 'добро' > **къенивал** 'добродушие' > **мергъямат** 'милосердие' > **регъимлувал** 'милость' > **кланивал** 'любовь', **муьгъуьббат** 'любовь';

хъсанвал 'добро' > **къенивал** 'добродушие', **регъимлувал** 'милость' > **дуствал** 'дружба'.

Периферия ЛСП **хъсанвал** 'добро' представлена четырьмя микрополями: **гъакъикъат** 'правда', **къумек**

'помощь', **разивал** 'согласие', **мурад** 'желание'. Их составляющие выражают тягу к осуществлению добра, поддержки, заботы, взаимопонимания.

Особенностью единиц лексико-семантического поля «добро» в английском языке является сложность и многоаспектность их семантической структуры. Обобщенное абстрактное понятие «добро» в англоязычной картине мира имеет сложную структуру и представлено лексико-семантическим полем, состоящим из ядра, околядерной зоны и периферии, заполненных соответствующим лексическим материалом.

В англоязычной картине мира к ядру ЛСП **good** относится микрополе **benefit**, что в переводе означает «польза, выгода, прибыль». Синонимом понятия **good** является **kindness** 'доброта, доброжелательность', включающее такие семы, как: **tenderness** 'нежность', **fondness** 'нежность, любовь', **affection** 'расположение, любовь', **love** 'любовь'. В состав околядерной зоны входит четыре микрополя: **happiness** 'счастье', **pleasure** 'удовольствие, наслаждение', **love** 'любовь', **friendship** 'дружба'. Таким образом можно проследить следующие связи: **good** – **pleasure**; **good** – **happiness**; **good** – **benefit** – **kindness** – **love**; **good** – **benefit** – **kindness** – **friendship**. В периферийной зоне содержатся четыре микрополя: **truth** 'правда', **help** 'помощь', **agreement** 'согласие', **wish** 'желание'.

Как видим, в англоязычной картине мира понятие «добро» в основном совпадает с лезгинским. В его ЛСП отражаются морально-нравственные нормы общества. Самой ярким расхождением является наличие в ядре ЛСП «good» микрополя «benefit» 'польза', 'выгода', 'прибыль', которое отсутствует у ЛСП лезгинского понятия «добро». Можем заключить, что, в отличие от англичанина, для лезгина польза, выгода, прибыль мало совместимы с понятием «добро».

Качественное отличие можно заметить, изучая употребление понятий **хъсанвал** и **good** в художественной литературе. Для английской культуры присуще толкование добра как высшей реальности, совершенности: *A prayer meeting has become a power for good...* (W.S. Tyler) «Молитвенное собрание стало силой добра...». Восприятие добра как сверхъестественной силы характерно и лезгинской языковой картине мира: *Хъсанвили хер сагъарда* «Добро рану вылечит». Тем не менее, в ней «добро» понимается и как положительный аспект человеческого существования, активная деятельность индивида, направленная на достижение блага, напр.: *Зи буба къейида-лай къулухъ вуна заз авур къван хъсанвилер зи риклелай фидач* (З.М. Эфендиев) «После смерти моего отца все добро, что ты мне сделал не забуду».

Итак, картина мира, как система представлений об окружающем мире и человеке в нем, раскрывается че-

рез лексико-семантическую структуру речи. ЛСП как совокупность лексических единиц, составляющих тематический ряд, используемых при коммуникации в определенных ситуациях, в двух языках часто не совпадают. Зафиксированы различия в наполнении лакун языка, в

конкретике значений языковых единиц, временных или пространственных пределов определенного понятия, в наличии характерных национальных ассоциаций с определенными понятиями, принципиально отсутствующих в сопоставляемых языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Барт Р. Основы семиологии (С. 114–163.) // Структурализм: «за» и «против». Сборник статей / Басин Е.Я., Поляков М.Я. – М.: Прогресс, 1975. – 468 с.
3. Виллюман В.Г. Английская синонимика. – М., 1980. – 128 с.
4. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. О компонентном анализе значимых единиц языка // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – 378 с.
5. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1985. – 112 с.
6. Шапацева М.Х., Пазова Л.М. К вопросу о лексическом значении слова // Вестник Адыгейского государственного университета, 2014, №1, с. 121–127.

© Касумова Аида Шакировна (israf@yandex.ru), Эфендиев Исрафил Исмаилович (israf@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ И ПАРАДОКС (К РАЗГРАНИЧЕНИЮ ПОНЯТИЙ)

Клецкая Светлана Ильинична

Кандидат филологических наук, доцент, Южный
федеральный университет
kleckaja@inbox.ru

PARADOXICALITY AND PARADOX (TO THE DISTINCTION OF CONCEPTS)

S. Kleckaja

Summary: The article substantiates the necessity of distinguishing between paradoxicality and paradox. Paradoxicality is an accompanying semantic property of an utterance, which is determined by its genre nature only relatively. Being a secondary property, paradoxicality is a way of framing a non-contradictory thought. Paradox is a special speech genre that does not convey knowledge and information about extralinguistic reality and the main purpose of which is to present an irreconcilable contradiction.

Keywords: speech genre, primary speech genre, pragmatics, paradox, paradoxicality.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость разграничения парадоксальности и парадокса. Парадоксальность — это сопутствующее смысловое свойство высказывания, которое определяется его жанровой природой лишь относительно. Будучи побочным свойством, парадоксальность является способом оформления непротиворечивой мысли. Парадокс — это особый речевой жанр, который не передает знаний и информации о внеязыковой действительности и основной целью которого является предъявление неустрашимого противоречия.

Ключевые слова: речевой жанр, первичный речевой жанр, прагматика, парадокс, парадоксальность.

Парадокс как составляющая или свойство различных жанров уже становился объектом внимания исследователей. Например, его рассматривали на материале фольклорных [5], религиозных [4], сатирических и юмористических [7], публицистических [10], литературно-художественных [6; 15; 17] жанров, а также малых жанров, например, афоризмов и шуток [3; 13], загадок [11] и частушек (см. уже упомянутую работу [5]). Однако вопрос о парадоксе как особом речевом жанре до сих пор, по всей видимости, не ставился. В данной статье мы попытаемся наметить подходы к решению этого вопроса.

Общепринятым является представление, что парадокс возникает в результате соединения несовместимых, противоречащих друг другу понятий или утверждений. Однако единства относительно эффектов такого соединения среди исследователей не обнаруживается.

С одной стороны, самые яркие проявления парадокса представляют собой смысловые конструкции, в которых противоречие не может быть снято. В этом смысле кажется чрезвычайно глубоким осмысление парадокса с опорой на понятие рекурсии [14]. Применительно к парадоксу это означает, что попытки осмыслить парадокс приводят к бесконечно воспроизводимому замкнутому кругу, в котором невозможен синтез. Очень ярко это проявляется в парадоксе лжеца. У человека, который пытается интерпретировать фразу *Данное высказывание, является ложным*, нет никаких оснований для того, чтобы остановиться на одной из указанных интерпретаций и отбросить противоположную. Если данное выска-

зывание является ложным, то оно истинно, поскольку предикат *является ложным* должен быть подвергнут отрицанию; но если оно истинно, то оно ложно, что вытекает из его характеристики как ложного.

Данный тип парадокса можно также проиллюстрировать шуточным высказыванием *Nobody goes to that restaurant, it's too crowded* ('Никто не ходит в этот ресторан, в нем слишком многолюдно') [13, с. 189]. Парадокс в данном случае возникает в силу соположения двух исключающих друг друга высказываний, причем второе высказывание естественно понимать как обоснование первого (*because it's too crowded*). Интерпретация этого высказывания вряд ли может привести к удовлетворительному результату. Если никто не ходит в некоторый ресторан, то в нем не может быть многолюдно (а в пределе посетителей в нем вообще нет). Однако в этот ресторан не ходят именно потому, что посетителей в нем слишком много. «Переключение» между двумя суждениями в составе высказывания может быть едва ли не бесконечным, поскольку оба эти суждения исключают друг друга.

Существует и менее строгое понимание парадокса, которое допускает снятие лежащего в его основе противоречия, а следовательно, признание этого противоречия поверхностным, кажущимся, мнимым. Именно к этой линии принадлежит трактовка парадокса как «противоречия здравому смыслу» [8, с. 259]. Как указывает В. Шмид, «парадокс... содержит некое противоречие (между двумя сторонами бытия или двумя точками зрения), замедляет понимание, приводит воспринимающего в

напряжение, вызывает усиление мышления и в итоге ведет к обнаружению скрытой истины, которая разоблачает “доксу”, показывая ее иллюзорность» [16, с. 11].

Иллюстрацией этого типа парадоксов может служить высказывание *Justice always prevails... three times of seven* (‘Справедливость всегда побеждает... в трех случаях из семи’) [13, с. 189]. Это высказывание, будучи внешне противоречивым, все-таки допускает непротиворечивую интерпретацию. Снять противоречие можно, если убрать из него слово *always* и устранить парцелляцию (что, кстати, полностью устраняет и парадоксальность): *Justice prevails three times of seven*. Парцелляция является важным инструментом в конструировании этого парадокса. Если изолировать первую часть, то ее содержание тривиально: она выражает распространенное — но не обязательно ошибочное — верование о неизбежной победе добра над злом. Однако парцелляция заставляет резко переосмыслить это высказывание, которое должно пониматься как утверждение о том, что справедливость побуждает лишь иногда (и при этом не в большинстве случаев). Необходимо обратить внимание на то, что наречие *always* двусмысленно. В рамках первой части высказывания (без парцеллята) оно относится только к глагольной форме *prevails* (‘всегда побеждает’). Если же рассматривать это высказывание целиком, вместе с парцеллятом, то наречие *always* относится к словосочетанию *prevails three times of seven*, что также указывает на постоянное положение дел, которое не менее правдоподобно, но при этом противоречит первой интерпретации. Нельзя не обратить внимание, что рассмотренный пример фактически полемизирует с распространенным верованием о том, что справедливость всегда побеждает, и это верование, выражаемое первой частью высказывания, является внешним по отношению к высказыванию, то есть той самой «доксой», о которой пишет В. Шмид. В свою очередь, само это высказывание в целом также выражает определенное верование, противоречащее расхожему. В примере *Nobody goes to that restaurant, it's too crowded*, рассмотренном ранее, противоречие является сугубо внутренним.

По нашему мнению, эти два подхода к выделению парадокса не противоречат друг другу. Синтезировать их можно, несколько трансформировав второе определение и сформулировав на его основе более слабый критерий парадоксальности, в соответствии с которым противоречие в парадоксе может быть снято и, по сути, способно представлять собой поверхностный феномен. В результате парадокс в узком смысле, который не допускает непротиворечивого истолкования, оказывается частным случаем парадокса в широком смысле.

Парадокс как речевой жанр формируется только парадоксами первого типа, то есть парадоксами в узком смысле. Это обусловлено особой прагматикой па-

радокса как жанра, которая не присуща любому парадоксальному высказыванию. Речевой жанр парадокса предполагает намеренное предъявление неустранимого противоречия, которое осуществляется ради самого этого предъявления и не связано с передачей информации или знаний, имеющих отношение к практическому взаимодействию. Только применительно к высказываниям, которые таким образом предъявляют противоречие, можно говорить, что они реализуют жанровую модель парадокса. За исключением контекста ошибки, трудно представить себе ситуацию, в которой высказывание *Nobody goes to that restaurant, it's too crowded* могло бы передавать некоторую полезную информацию. Напротив, высказывание *Justice always prevails... three times of seven* несет вполне очевидную информацию, выражает определенное знание, определенную оценку, констатирует положение вещей, которое как минимум является правдоподобным, и при этом полемизирует с иным мнением. Поэтому, говоря о парадоксе в широком смысле, более целесообразно использовать термин парадоксальность, то есть говорить о свойстве высказывания, которое не находится в фокусе коммуникации.

Таким образом для того, чтобы парадоксальное высказывание стало парадоксом, необходимо его особое позиционирование. Позиционирование это заключается в том, что объектом внимания становится сам парадокс, а высказывание создается в первую очередь для того, чтобы это противоречие предъявить.

Когда Прудон формулировал афоризм *Собственность — это воровство*, его задача состояла не в том, чтобы предложить парадокс, а в том, чтобы в чрезвычайно сжатой форме выразить сложную, глубокую мысль. С одной стороны, это суждение справедливо, поскольку воровство может существовать только в условиях, в которых сформировались отношения собственности (‘Там, где собственность, там и воровство’). Невозможно украсть то, что принадлежит всем или не принадлежит никому, является «ничейным». С другой стороны, само присвоение некоторого блага может рассматриваться как своего рода воровство: присваивая себе благо, объявляя его своей собственностью, человек ограничивает возможность использования этого блага другими людьми или лишает их этой возможности, то есть совершает «кражу». Теперь другие люди, не являющиеся собственниками этого блага, либо не могут использовать его вообще, либо могут его использовать только с разрешения владельца, а в целом этого блага лишены. Это, в свою очередь, может вести к злоупотреблениям, которые мы квалифицируем как воровство. За афоризмом *Собственность — это воровство* скрывается глубокая диалектическая мысль, раскрывающая сущностную связь между явлениями социальной жизни. Афоризм восстанавливает связи, которые мы обычно не замечаем и которым мы не придаем значения. Парадоксальность этой фразы

является лишь поверхностной, бесконечная «рекурсия», характерная для парадокса в узком смысле, не возникает. И в результате размышления мы обнаруживаем противоречивость, которая свойственна не словам, а самой социальной реальности.

Парадоксальность в таком контексте является вторичным и как бы вспомогательным свойством высказывания, она лишь дополняет мысль, представляет собой свойство выражения мысли, которое не является обязательным. Парадоксальность (который, по всей видимости, возникает из-за предельной краткости формулировки, максимально заостряющей мысль) лишь повышает необычность и привлекательность высказывания. Но на первый план выдвигается сама непротиворечивая мысль, именно она находится в фокусе коммуникативного акта, именно ее автор афоризма хочет донести до адресата, и именно ее должен воспринять адресат.

Иначе обстоит дело с парадоксами в узком смысле слова. В этом случае в фокус коммуникативного акта смещается на само высказывание и его парадоксальность. Парадоксальная фраза *Часы могут идти, когда лежат, и стоять, когда висят* не несет никакой информации о внеязыковой реальности — она демонстрирует свойства входящих в нее слов и выражений. Заложенный в нее парадоксальный эффект состоит в том, что входящие в эту фразу глаголы *идти, лежать, стоять* трактуются в двух смыслах — буквальном и переносном (глагол *висеть*, напротив, имеет только буквальное значение). Буквальный смысл является основным, словарным; переносный смысл обусловлен специфической сочетаемостью данных глаголов с существительным *часы*. Если исходить только из переносных смыслов, то в этом высказывании нет ничего «странного»; более того, оно оказывается банальным. Высказывание становится парадоксальным в силу того, что мы воспринимаем переносные значения на фоне буквальных, а также потому, что невольно отождествляем часы с живым существом, применительно к которому глаголы *стоять, идти и лежать* имеют совершенно другой смысл (эффект «реализованной метафоры»). В контексте настоящего исследования существенно, что эта фраза может существовать исключительно как демонстрация «странностей» языка, который в некоторых своих проявлениях отнюдь не является логичным.

Подобные высказывания, если можно так выразиться, «пусты»: они не содержат информации или знаний о внеязыковой действительности и не имеют отношения к реальному практическому взаимодействию. Того же нельзя сказать об афоризме *Собственность — это воровство*, которое имеет очевидные социально-политические аспекты и может определять не только мышление, но и действия человека, или о пословице *Тише едешь — дальше будешь*, которая формулирует положе-

ние «практической философии» и также может вылиться в реальные практические поступки. Это обусловлено как раз тем, что только парадоксальные высказывания в узком смысле демонстрируют противоречие как такое, противоречие, которое не может «разрешиться» в сложную, но внутренне связную и непротиворечивую мысль.

Нуждается в обсуждении вопрос о том, является ли жанр парадокса первичным. Говоря о первичном жанре, мы имеем в виду смысл, вложенный в этот термин М.М. Бахтиным. Согласно Бахтину, первичные жанры служат основой, материалом для вторичных жанров; первичные жанры, вбираемые вторичными жанрами, утрачивают автономность и непосредственное отношение с действительностью [1]. Соответственно, первичный жанр — это не только элементарный, простой жанр, но и жанр, генетически предшествующий вторичному жанру, в который этот первичный жанр инкорпорируется. Можно также сказать, что вторичный жанр невозможен без первичных жанров, которые он вбирает и «переплавляет». Определения, предлагаемые М.М. Бахтиным, исключают понимание как вторичных жанров более сложных форм, которые возникают, например, в письменной речи на основе жанров устных, ср. приказ как простое устное распоряжение, которое должно выполнено теми, кому оно адресовано, и приказ как тип документа. В последнем случае мы имеем дело не с первичным и вторичным речевыми жанрами, а с двумя подвидами речевого жанра приказа или, возможно, двумя жанрами, которые связаны генетически.

Парадокс удовлетворяет критериям элементарного жанра. Парадокс — это тип высказываний, которые отличаются краткостью и характеризуются «прагматической простотой», то есть не могут быть разложены на сегменты, различающиеся по стоящим за ними коммуникативным интенциям. Даже если такое разложение возможно, все компоненты, выделяемые внутри высказывания-парадокса, подчинены единой цели — предъявлению парадокса, демонстрации неразрешимого противоречия. Но можно ли считать этот жанр первичным в генетическом смысле?

На этот вопрос следует ответить отрицательно. Прежде всего, парадокс (в узком смысле слова, то есть парадокс, ядром которого является непреодолимое противоречие) может возникнуть только в результате осмысления предшествующей речевой деятельности, прежде всего, речи ошибочной. Это предполагает развитую способность к рефлексии по поводу языка и речи, которая на начальных этапах развития культуры (как, впрочем, и отдельного индивида), скорее всего, отсутствует. Парадокс предполагает переход в метапозицию, в позицию, на которой объектом речи становится сама речь (главным образом в плане ее содержания). Кстати,

именно в силу этого для жанра парадокса не характерна связь с практическим взаимодействием. В этом смысле осознание парадоксальности оказывается одним из факторов, которые стимулируют формирование метаязыкового знания (логики, лингвистики). И одновременно парадокс может быть зафиксирован, описан и осмыслен только при условии использования инструментария метаязыковых дисциплин.

Другой аргумент состоит в том, что парадоксальность становится ведущим жанровым признаком лишь в отдельных случаях, число которых весьма ограничено. Мы можем выделить ряд первичных жанров, которым парадоксальность в той или иной степени присуща. Например, парадоксальной может быть пословица или загадка, а также афоризм. Тем не менее, ни пословицу, ни загадку, ни афоризм с жанром парадокса отождествлять нельзя. Парадоксальность — это внешнее, необязательное (факультативное, а не интегральное) свойство таких простейших жанров, свойство, которое лишь может быть им присуще. Нетрудно было бы привести огромное количество примеров пословиц и афоризмов, которые ни в коей мере не являются парадоксальными. Парадоксальность — это качество, которое, не противореча интенциям, стоящим за этими жанрами, лишь способствует их реализации, делая выражение мысли более эффективным. При этом парадоксальность оказывается лишь одним из характерных для этих речевых жанров средств, который включает, например, тропы и фигуры, то есть средства языковой выразительности. Последний момент представляется важным, поскольку парадоксальность можно рассматривать как частный случай тропов и фигур, которые основаны на противоречии, контрасте или алогизме, то есть в одном ряду с оксюмороном, антитезой, иронией, сарказмом, паралепсисом и т.д. [12, с. 281–286, 303–308].

Парадокс — это тип высказываний, которые тщательно конструируются, и точность выражения для парадокса является критичной. Это можно показать на примере парадокса лжеца. В фразе *Данное высказывание ложно* парадокс возникает только при условии, что под данным высказыванием подразумевается само это высказывание. Однако эта интерпретация фразы не является единственно возможной. Более того, естественно было бы интерпретировать эту фразу как характеристику другого высказывания: *Земля плоская. Данное высказывание (то есть высказывание о Земле) ложно*. Другими словами, выражение *данное высказывание* не обязательно отсылает к высказыванию, в котором оно содержится (и в большинстве случаев к высказыванию, в котором оно содержится, оно не отсылает). Именно поэтому для формулировки данного парадокса оказываются необходимыми дополнительные пояснения, которые четко соотносят выражение *данное высказывание* с самим высказыванием. Это может быть достигнуто при помощи целенаправленного подбора выражений, отсылающих

к высказыванию и моменту речи (или моменту восприятия данного сообщения). Например, в письменной речи мы можем сформулировать этот парадокс как *Высказывание, которое вы сейчас читаете, является ложным*; в устной речи уместным был бы вариант *Высказывание, которое я прямо сейчас произношу, ложно*.

Другим показательным примером является такой вариант парадокса лжеца, как приписываемая некоему критянину Эпимениду фраза *Все критяне — лжецы*. Отчасти солидаризируясь с А.В. Вдовиченко [2], нам уже приходилось указывать на то, что в основе этого парадокса лежит, во-первых, неточное выражение мысли, а во-вторых, предвзятое толкование этого выражения, что, по сути, является софистической уловкой [9]. Эпименид, если он действительно произносил эти слова, вряд ли имел в виду, что каждое слово, сказанное критянином, является ложным, и вряд ли относил эти слова к себе. Более мягкие формулировки (*Критяне часто лгут*, *Критяне склонны ко лжи*), во-первых, устранили бы парадокс, а во-вторых, определенно в большей степени соответствуют мысли и коммуникативным намерениям Эпименида. Тем не менее, это не отменяет самодостаточности самого парадокса, который, в конечном счете, не имеет никакого отношения к критике Эпименида и его слов. Для этой формулировки парадокса лжеца допущение о существовании критянина Эпименида не является обязательным: место Эпименида мог бы занять любой вымышленный персонаж. В то же время подобное окружение является необходимым условием, повествовательной рамкой, без которой парадокс не существует. Мы не можем устранить «легенду», то есть ситуацию, которая фразу *Все критяне — лжецы* сопровождает.

Таким образом, представляется необходимым различать парадокс и парадоксальность. **Парадоксальность** — это смысловое свойство высказывания, которое не имеет однозначной корреляции с его жанровой природой. Некоторые жанры (пословица, афоризм, загадка, анекдот, литературно-художественные, публицистические жанры, реклама и т.д.) вбирают парадоксальность как одно из значимых, но факультативных свойств, тогда как другие жанры (например, официально-деловые), наоборот, парадоксальность исключают. Однако этим корреляция между жанром и парадоксальностью ограничивается. Это подтверждается тем, что многие жанровые модели, которые допускают парадоксальность, в то же время не предполагают обязательного наличия этого свойства. Что касается побочных следствий, то для парадоксального высказывания характерна актуализация многозначности, то есть сосуществование у одних и тех же компонентов высказывания различных смыслов (разных словарных смыслов или смысла прямого и смысла переносного). По этой причине парадоксальные высказывания не всегда легко отделить от высказываний, в которых эксплуатируются тропы и фигуры, основанные на

противоречии (оксюморон, антитеза, ирония, паралепсис и т.д.). Парадоксальность как свойство высказывания может возникать не только в силу обыгрывания многозначности слов и выражений, но и в силу явной или скрытой полемики с общепринятыми представлениями.

Парадокс как речевой жанр — это особый тип высказывания, который создается исключительно для того, чтобы продемонстрировать парадокс, намеренно предъявить неразрешимое противоречие. Вторичными признаками данного речевого жанра можно считать подготовленность и статичность языкового воплощения, нарушение которого может привести к разрушению парадокса, а также наличие признаков сознательного конструирования, которые подталкивают адресата к специфическому истолкованию высказывания и фактически навязывают предполагаемую парадоксом интерпретацию как единственно возможную. Парадокс как жанр нередко тяготеет к снятию, нейтрализации многозначности, потому что он эксплуатирует чистое противоречие, которое не может быть разрешено. То, что противоречие качественно отличается от актуализированной в контексте многозначности, представляется очевидным и вряд ли нуждается в разъяснении.

Наконец, парадокс как жанр показывает, что свойства элементарности (формальной и прагматической простоты) и генетической первичности речевого жанра не тождественны. В очень значительной части случаев элементарные жанры (просьба, приказ, анекдот и т.д.) действительно являются генетически первичными и вбираются структурно сложными вторичными жанрами (просьбы, приказы, анекдоты уместны в контексте романной чужой речи, а подчас и в речи автора; анекдоты, афоризмы и пословицы могут быть интегрированы в журнально-газетную статью, лекцию и т.д.). В случае с парадоксом, который в силу его структурных свойств правомерно рассматривать как элементарный жанр, генетическая первичность скорее всего невозможна: парадокс как жанр кристаллизуется, выделяясь либо из высказываний других типов (пословиц, поговорок, афоризмов, поэтических текстов), либо из отдельных фрагментов других жанров (рассуждений, речей, в которых содержатся ошибки или неудачные формулировки). При этом парадокс как жанр предполагает переосмысление первичного парадоксального материала и постановку его в особый контекст, в котором на первый план выступает именно непреодолимая противоречивость высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. // Бахтин М.М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. С.159–206.
2. Вдовиченко А.В. Парадокс лжеца как коммуникативная стратегия // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2008. С. 85–91.
3. Гридина Т.А. Операциональные механизмы вербальной креативности: Игровой «трансфер» когнитивных стереотипов в жанре афоризма // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 1014–1017.
4. Евтодиева Н.В. Роль парадокса в притче // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 4 (690). С. 63–72.
5. Жорникова Ю.Н. Оксюморон и парадокс в русской частушке // Актуальные проблемы науки и техники: Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. Уфа, 2021. С. 129–138.
6. Захаров В.Н. Фантастическое: аксиомы, парадоксы, проблемы // Проблемы исторической поэтики. 2016. Т. 4. С. 7–26.
7. Золотарева С.А. Парадокс — стимуляция имплицитных шагов в высказывании («обманутое ожидание») // Вестник Дагестанского научного центра РАН. 2009. № 36. С. 96–100.
8. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: «Гнозис», 2002. 333 с.
9. Клецкая С.И. Парадокс «Я лгу» глазами лингвиста // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 6. С. 126–131.
10. Курбайтаева А.А. Бирюкова Е.В. Проявление стилистического парадокса в передовой статье (на материале стиля публицистики и прессы) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. Вып. 2 (197). С. 70–75.
11. Лушникова Г.И. Потапова Н.В. Языковая игра в английских загадках-шутках // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 4. С. 191–195.
12. Москвин В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 630 с.
13. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Парадоксальные афоризмы как смеховой корректив серьезных сентенций // Казанская наука. 2018. № 12. С. 188–191.
14. Пигаркина Е.А. Основополагающие характеристики парадокса и оксюморона как языковых рекурсий // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2015. № 2. С. 347–350.
15. Федосеева Т.В., Ершова Г.И. К вопросу о литературном парадоксе // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2013. № 1(38). С. 83–92.
16. Шмид В. Заметки о парадоксе // Парадоксы русской литературы / Под ред. В. Марковича, В. Шмида. Вып. 3. СПб.: ИНАПРЕСС, 2001. С. 9–16.
17. Яшина Е.А. Типология парадоксов в художественном тексте // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения. 2007. № 4. С. 181–186.

© Клецкая Светлана Ильинична (kleckaja@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ ЮРИСТА В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Краснова Елена Александровна

кандидат филологических наук, доцент, Приволжский
государственный университет путей сообщения,
(г. Самара)

eakrasnova@mail.ru

Сагирян Инга Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент, Донской
государственный технический университет,
(г. Ростов-на-Дону)

sagiryan@yandex.ru

THE RHETORICAL IDEAL OF A LAWYER IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

**E. Krasnova
I. Sagiryan**

Summary: The rapid development of artificial intelligence (AI) is radically changing the content of the legal profession, automating many traditional lawyer tasks, including the analysis of legal documents and the drafting of standard claims. In the context of digitalization, the role of competencies that AI cannot yet replace is increasing empathy, critical thinking and flexible argumentation. It is necessary to define a new rhetorical ideal of a lawyer, harmoniously combining the competencies of digital communication with the sensitivity of human communication. The need to revise the content of legal education to develop these key competencies in the era of digitalization is substantiated. Soon, it is necessary to adapt the methods of training future specialists to form strategically important skills.

Keywords: rhetorical ideal, lawyer, digitalization, empathy, artificial intelligence, educational strategies.

Аннотация: Стремительное развитие искусственного интеллекта (ИИ) кардинально меняет содержание юридической профессии, автоматизируя многие традиционные задачи юриста, включая анализ правовых документов и составление типовых исков. В условиях цифровизации возрастает роль компетенций, которые ИИ пока не способен заменить: эмпатии, критического мышления и гибкой аргументации. Требуется определить новый риторический идеал юриста, гармонично сочетающий компетенции цифровой коммуникации с чуткостью человеческого общения. Обосновывается необходимость пересмотра содержания юридического образования для развития этих ключевых компетенций в эпоху цифровизации. В ближайшее время необходимо адаптировать методики подготовки будущих специалистов для формирования стратегически важных навыков.

Ключевые слова: риторический идеал, юрист, цифровизация, эмпатия, искусственный интеллект, образовательные стратегии.

В условиях стремительного развития информационных технологий и внедрения искусственного интеллекта (ИИ) в различные сферы жизнедеятельности общества трансформация профессиональных компетенций становится неизбежной. Юридическая профессия, традиционно ориентированная на знание нормативно-правовых актов, глубоко укорененная в логике, теории аргументации и риторике, оказалась на переднем плане цифровизации, которая кардинально изменила ее содержание и методы, стимулировав развитие новых подходов и технологий в юриспруденции. Сегодня ИИ-системы успешно справляются с задачами анализа нормативных документов, выявления юридически значимой информации, поиска судебной практики и составления процессуальных документов. Как отмечают А.А. Терениченко и Е.Д. Шульга, все чаще возникает вопрос: «зачем нужен юрист (а вследствие этого и лишние затраты), если можно все автоматизировать?» [12, с. 56]. Повсеместная цифровизация таит в себе такую опасность. При очевидной пользе искусственного интеллекта, применение которого способствует быстрому поиску, структурированию и систематизации правовой информации, возникает риск исчезновения юридической профессии как таковой, «поскольку машина может

просто заменить юриста» [1, с. 138]. В этой связи исследователи Г.Г. Брусницына и М.В. Гаврилов отмечают, что необходимо не только пересмотреть содержание и методику подготовки юриста, акцентируя внимание на усилении цифровых компетенций, но и критически переосмыслить саму роль этой профессии в современном обществе, а также ее перспективы в контексте будущих преобразований [3, 5].

Российские исследователи считают, что цифровизация юриспруденции требует прежде всего изменения подхода к коммуникативной составляющей юридической деятельности. Все большую значимость приобретают компетенции, которые сложно формализовать и алгоритмизировать: эмпатия, креативность, способность к этическому выбору и гибкой аргументации. Это сдвигает акцент с традиционного «знаниевого» риторического идеала – юриста как знатока закона – к более комплексному образу профессионала, способного не только интерпретировать правовые нормы, но и убеждать, воздействовать, строить коммуникацию с учетом ее контекста и подтекста. В этом смысле возникает задача создания нового риторического идеала юриста, сочетающего в себе технологическую осведомленность

и гуманитарную чуткость. Тем более, что цифровая коммуникация относится к числу приоритетных и наиболее востребованных среди обучающихся по направлению подготовки бакалавров. Будущие юристы однозначно указывают на необходимость получения знаний в области цифровых коммуникаций [3, с. 262].

Цель настоящей статьи – выявление и обоснование основных риторических компетенций, формирующих «новый» риторический идеал юриста в эпоху искусственного интеллекта. В работе применяется метод анализа научной литературы, осмысление имеющихся в науке точек зрения, используется метод прогностического моделирования для предсказания будущих ключевых риторических компетенций юриста в условиях развития ИИ.

Понимание риторического идеала в юриспруденции уходит корнями в античность, где риторика рассматривалась не просто как искусство говорить, но и как способ влияния на принятие решений, включая правосудие. Юридическая риторика – одна из старейших форм институционализированного речевого влияния, наряду с политической и религиозной риторикой.

Российская юридическая школа, начиная с XIX века, дала мощный толчок к расширению представлений о риторической природе юридической профессии. Выдающиеся юристы XIX в. С.А. Андреевский, К.К. Арсеньев, Н.П. Карабчевский, А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако, В.Д. Спасович и многие другие непревзойденные мастера юридического слова создали уникальные образцы судебных речей и заложили традиции русской школы судебного красноречия. В советский и постсоветский периоды интерес к юридической риторике сохранялся, хотя часто фокус смещался в сторону формальной логики и правового анализа.

Современные российские филологи и юристы, теоретики в области юридической риторики, подчеркивают значимость риторики как важного средства эффективной профессиональной коммуникации. «Юристу по роду своей деятельности приходится не только оперировать законом, но и разъяснять, объяснять, доказывать, убеждать и переубеждать» [6, с. 58]. По мнению С.И. Володиной, «убедительность слова, выражающего мысль в коммуникативной сфере, не менее важна, чем его доказательность» [4, с. 21].

В юридическом образовании риторика традиционно рассматривается как прикладная дисциплина. Многие университеты России включают в учебные планы курсы по судебному и деловому красноречию, что подтверждает устойчивость представлений о риторике как о фундаментальном компоненте юридической подготовки [11, с. 508]. Современное содержание курсов риторики в большей степени ориентировано на изучение класси-

ческих средств аргументации, структурирование речей, норм профессионального общения. Очевидно, что программы нуждаются в дополнении новыми формами и принципами коммуникации, отражающими специфику цифрового взаимодействия.

Многоаспектная природа юридической коммуникации, где важны не только знание закона, но и искусство его представления в условиях неопределенности и разнообразия аудитории, находит свое отражение в следующих ключевых компонентах риторической компетентности юриста:

1. Когнитивный компонент – знание нормативной базы, принципов аргументации, логики права.
2. Коммуникативный компонент – умение выстраивать диалог, учитывать контекст, выбирать адекватный стиль общения.
3. Психологический компонент – способность к эмпатии, управлению впечатлением, учету реакций аудитории.
4. Этический компонент – ответственность за содержание речи, соблюдение норм профессиональной этики.

До широкого внедрения ИИ и LegalTech в юридическую практику идеал юриста ассоциировался прежде всего со специалистом:

- обладающим глубокими знаниями в области законодательства и судебной практики;
- отличающимся логикой критического мышления и изложения, владеющим приемами формальной аргументации [6];
- демонстрирующим навыки работы с юридически значимыми текстами (способным анализировать, систематизировать, оформлять);
- владеющим навыками публичной защиты и убеждения [11].

Риторика в этом контексте выступала как технология упорядочивания смысла, направленного на придание правового статуса определенной позиции через ссылки на нормы, прецеденты, институциональные источники авторитета.

С внедрением ИИ, способного справляться с большинством задач по структурированию и извлечению информации, именно эта составляющая оказывается автоматизированной. Ученые справедливо констатируют, что в последнее десятилетие технологии искусственного интеллекта стали активно внедряться в юридическую практику [1, 2, 7, 10]. Стремительно развивается направление LegalTech, объединяющее решения по автоматизации правовых услуг. ИИ-системы в этой области способны выполнять широкий спектр задач, ранее требовавших участия квалифицированного юриста:

- анализ нормативных документов и судебной прак-

тики. Современные системы (в том числе КонсультантПлюс, Гарант) не просто осуществляют полнотекстовый поиск, но и производят семантический анализ, определяя релевантность правовых норм и судебных решений;

- составление типовых договоров и исковых заявлений. Используя шаблоны и методы машинного обучения, ИИ способен генерировать юридические документы на основе вводных данных клиента. Ярким примером является робот-юрист Сбера, умеющий составлять иски;
- оказание юридических консультаций. Одним из реализованных решений служит Федор Нейронов – робот, который, по словам его создателя (крупнейшего в России онлайн-маркетплейса юридических услуг «Правовед.ру»), «полностью самостоятельно консультирует людей»;
- интеллектуальный анализ рисков. ИИ-системы анализируют правовую документацию, выявляя потенциальные противоречия, риски, невыгодные условия и многое другое.

Из этого можно сделать вывод о том, что значительная часть рутинной интеллектуальной работы, которая ранее требовала высокой когнитивной нагрузки, становится автоматизированной. Особенно быстро этот процесс развивается в сферах корпоративного и договорного права, где типизация процессов позволяет легко применять алгоритмические решения.

Несмотря на впечатляющие успехи, большинство авторов считает, что искусственный интеллект полностью заменить юриста не сможет. Как пишет Г.А. Грищенко, «в области межличностных взаимоотношений клиентов и юристов роботы не смогут составить последним конкуренцию <...>, поскольку не обладают гибкостью мышления, умением использовать индивидуальный подход к разрешению проблемы с учетом настроения клиента и действительных целей обращения за юридической помощью и работают только в рамках заданных алгоритмов» [8, с. 31]. А.П. Иванова полагает, что «...современные технологии ИИ, как правило, лучше всего подходят для тех видов деятельности, где есть базовые паттерны и правила, формализованные однозначные ответы. Однако в концептуальных абстрактных областях, где преобладает ценностный подход и необходима интуиция, технологии искусственного интеллекта малоприменимы» [9, с.94].

ИИ пока не способен заменить юриста в задачах, связанных с моральной и этической оценкой ситуации, пониманием контекста, намерений и скрытых смыслов, установлением доверительных и эмпатийных отношений с клиентом, нестандартной интерпретацией норм права, адаптацией речи и аргументации к психологическому портрету аудитории.

Сегодня на первый план выходят те аспекты риторики, которые ориентированы не на знание, а на воздействие, понимание и интерпретацию. Это открывает путь к формированию нового риторического идеала специалиста в области юриспруденции.

Правоприменение связано с оценкой и интерпретацией, поскольку включает элементы личной ответственности и правового чутья, чего ИИ в силу отсутствия сознания и мотивации лишен. В задачах доказательной аргументации, где формальные логические структуры могут быть воспроизведены алгоритмически, остается неустранимая зона человеческой субъективности: «как» и «почему» мы обосновываем ту или иную правовую позицию. Более того, в юридической коммуникации существенную роль играет интуиция юриста, включающая опыт, предчувствие, знание «неписаных» норм – всё то, что не формализуется в кодексах и протоколах. ИИ умеет извлекать данные, формулировать правовые позиции и даже предлагать возможные решения. Но он не способен задаться вопросами: «справедливо ли это?», «какие последствия вызовет такое применение нормы?», «есть ли моральные основания отклониться от шаблона?»

Таким образом, сегодня на первый план выходят компетенции:

- эмпатии и психологического воздействия – способность юриста понимать эмоциональное состояние клиента, учитывать поведенческие реакции участников процесса, адаптировать речь;
- критического мышления – умения поставить под сомнение стандартное применение нормы, выявить системные риски, предложить альтернативные правовые конструкции;
- креативной аргументации – использования нестандартных подходов и стратегий убеждения, сторителлинга, визуальных и мультимедийных средств.

Риторика будущего требует от юриста не просто следования букве закона, но и критического переосмысления правовых норм в меняющемся мире. Формируется новая модель, в которой важно не только «что сказано», но и «как понято», «кем воспринято» и «к чему привело».

Переход к новому риторическому идеалу диктует острую необходимость реформатирования системы подготовки юридических кадров. Образовательные программы нуждаются в дополнении новыми формами и принципами коммуникации, отражающими специфику цифрового взаимодействия и возрастающую значимость «человекоцентричных» навыков. Вопросы адаптации учебных программ, разработки инновационных методик обучения, которые позволили бы целенаправленно развивать эмпатию, креативное мышление и этическую

чуткость у будущих юристов, являются открытыми и требуют дальнейших глубоких теоретических и эмпирических исследований. Эти методические вопросы, в том числе и оценка эффективности новых образовательных

подходов, а также изучение влияния ИИ на конкретные аспекты судебной риторики, безусловно, станут предметом углубленных исследований и размышлений в ближайшем будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архиреев Н.В. Влияние искусственного интеллекта на профессию юриста // Правовое государство: теория и практика. 2024. № 4. С. 134–143.
2. Беззатеева В.С. Применение технологий искусственного интеллекта в деятельности юриста // Закон. Право. Государство. 2024. № 3(43). С. 91–93.
3. Брусницына Г.Г., Коржавина Н.В., Петрова С.Н. Построение карты цифровых компетенций для обеспечения качества подготовки будущих юристов в условиях цифровой экономики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2023. № 4. С. 252–269.
4. Володина С.И. Юридическая риторика в деятельности адвоката по уголовным делам: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2002.
5. Гаврилов М.В. Технология обучения студентов-юристов использовать инструменты искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке // Державинский форум. 2024. Т. 8, № 3(31). С. 338–342.
6. Голованова В.Ф. Особенности риторики для юристов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2022. № 1. С. 58–61.
7. Гречишников Т.А., Жеглов П.И. Искусственный интеллект в профессии юриста // Профессиональное юридическое образование и наука. 2024. № 2(14). С. 13–15.
8. Грищенко Г.А. Искусственный интеллект в государственном управлении // Российский юридический журнал. 2018. № 6. С. 27–31.
9. Иванова А.П. Искусственный интеллект в сфере права и юридической практике: основные проблемы и перспективы развития // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4: Государство и право. 2021. № 1. С. 90–98.
10. Камышанова А.Е. Возможности использования искусственного интеллекта в деятельности юристов // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2024. № 2(42). С. 79–83.
11. Сагирян И.Г., Краснова Е.А. Формирование риторической компетентности студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Правовой порядок и правовые ценности: Сб. науч. ст. Всеросс. науч.-практ. конф, Ростов-на-Дону, 2017. С. 507–515.
12. Терениченко А.А., Шульга Е.Д. Роботы-юристы: проблемы внедрения искусственного интеллекта в области юриспруденции // Аграрное и земельное право. 2022. № 2. С. 56–58. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/roboty-yuristy-problemy-vnedreniya-iskusstvennogointellekta-v-oblasti-yurisprudentsii> (дата обращения: 14.05.2025).

© Краснова Елена Александровна (eakrasnova@mail.ru), Сагирян Инга Григорьевна (sagiryan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПОЗИЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

WHEN A COMPOSITION BECOMES AN ELEMENT OF CONTENT

**N. Kuznetsova
V. Mezhebovskaya**

Summary: The article discusses the main types of composition (linear, stepped, circular, concentric, framed, mirrored, contrasting, inversion, retrospective, montage, discrete, polyphonic, parallel, free) in terms of the ability to reflect certain meanings, features of the chronotope, as well as the specifics of the reader's understanding of the text. Such information can greatly facilitate the understanding and interpretation of the text by the reader (philologist) since the semantic load of each type will be included in the corpus of the main meanings of the work.

Keywords: composition, linear, stepped, circular, concentric, framed, mirrored, contrasting, inversion, retrospective, mounting, discrete, polyphonic, parallel, free.

Кузнецова Наталья Николаевна

Доктор филологических наук, доцент, Оренбургский
государственный педагогический университет
natlo65@mail.ru

Межебовская Виктория Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский
государственный педагогический университет
vikvik62@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основные виды композиции (линейная, ступенчатая, кольцевая, концентрическая, рамочная, зеркальная, контрастная, инверсионная, ретроспективная, монтажная, дискретная, полифоническая, параллельная, свободная) с точки зрения способности отражать определенные смыслы, особенности хронотопа, а также специфики понимания текста читателем. Подобная информация может значительно облегчить понимание и интерпретацию текста читателем (филологом), поскольку смысловая нагрузка каждого типа будет входить в корпус основных смыслов произведения.

Ключевые слова: композиция, линейная, ступенчатая, кольцевая, концентрическая, рамочная, зеркальная, контрастная, инверсионная, ретроспективная, монтажная, дискретная, полифоническая, параллельная, свободная.

Композиция (от лат. *componere* «составлять») в литературоведении — распределение, взаимная соотнесённость и расположение в определённой системе и последовательности частей изображаемого и художественно-речевых средств в словесно-художественном произведении. Это структура произведения, расположение и взаимосвязь частей, образов, эпизодов в соответствии с замыслом автора, которая обеспечивает единство текста, последовательность изложения и логическую связь между различными его элементами. Она обусловлена авторскими интенциями, жанром и содержанием произведения.

В настоящее время в лингвистической литературе данная проблема разрабатывается недостаточно активно. Основной массив исследовательских работ по отдельным типам композиции относится к началу-середина 2010-х годов [1-11]. В то же время в различных поисковых системах активно представлен материал, сводящийся к перечислению этих типов в том или ином объеме и их краткой характеристике. Целью нашего исследования является рассмотрение данного вопроса под другим углом зрения: в каких случаях композиция художественного текста, будучи элементом формы, становится элементом его содержания. Кроме того, данная проблема часто оказывается тесно связанной с концепцией хронотопа художественного произведения, а также спецификой литературной коммуникации автора и

читателя при каждом типе композиции. Именно эти три аспекта позволяют более глубоко проникнуть в суть каждого типа композиции, а их рассмотрение предопределяет новизну и актуальность исследования.

По классической схеме структура композиции состоит из пролога (если есть), экспозиции, завязки, развития действия, кульминации, развязки и эпилога (если есть). Такова композиция большинства нехудожественных текстов, и в этом случае она является только элементом формы. В художественных же текстах она является и элементом содержания по ряду причин. Во-первых, в художественном тексте композиция может быть внешней (архитектоника) и внутренней. Внутренняя композиция включает содержательные элементы: систему образов, особенности конфликта и своеобразие сюжета, смену точек зрения в структуре произведения, совокупность деталей, представленных в тексте, соотнесённость их друг с другом и с остальными компонентами текста, его вне сюжетные элементы. Во-вторых, возникновение способности выражать смыслы часто связано с нарушением «классической» последовательности элементов композиции, что наблюдается в целом ряде ее типов. Прежде всего - в обратной (инверсионной), которая строится на обратном ходе повествования (оно, как правило, начинается с финала), а также отчасти в ретроспективной (в которой очень значимы сцены из прошлого). Кроме того, нарушением прямого хода событий являются по-

вторые композиционных частей (которые так или иначе наблюдаются в кольцевой, рамочной, концентрической, зеркальной, контрастной, параллельной типах композиции); а также пропуски, разрывы изложения событий (как в умолчании, дискретной, «монтажной» композициях). По сути, примером классического расположения частей может служить только линейная композиция, отражающая естественную последовательность событий. В-третьих, у каждого типа композиции имеются определенные возможности для выражения тех или иных смыслов, которые предопределяют их тематическую или жанровую принадлежность, а также влияют на восприятие и понимание текста читателем. Рассмотрим основные типы композиции подробнее.

При *линейной* композиции события излагаются в хронологическом порядке, последовательно, от начала к концу, без пропуска смысловых звеньев. Данная композиция наиболее «приспособлена» для отражения различных этапов становления героя (героев), например, в «Парфюмере. Истории одного убийцы» П. Зюскинда, «Повелителе мух» У. Голдинга, «Милом друге» Ги де Мопассана. При этом, как правило, наблюдается однородное течение времени, без пропусков или флешбеков, герои раскрываются постепенно, одно события вытекает из другого и потому четко прослеживаются причинно-следственные связи. Однако судьба одного (или нескольких) персонажей часто становится отражением своей эпохи, своего социума. Подобный тип композиции делает повествование особенно логичным и понятным читателю.

Для *ступенчатой* композиции также характерна последовательность и логичность в цепочке рассуждений, но каждый последующий эпизод представляет собой ступень более высокого порядка, как, например, в повести Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда». Каждый последующий фрагмент является более сложным и значимым в повествовании, развивает и дополняет предыдущий, опираясь на него. Подобное построение также максимально адекватно соответствует идее восхождения или, наоборот, нравственного падения героя (героев). Последовательное рассмотрение аспектов темы и постепенное усиление интеллектуального и эмоционального напряжения делает данный тип композиции очень убедительным для читателя, не усложняет восприятия текста.

При *кольцевой* композиции события в начале произведения в той или иной мере повторяют события в конце, однако последние позволяют по-новому осмыслить уже известное. Подобная композиция значительно усиливает цельность и завершенность текста. В произведениях с таким типом композиции часто звучит тема судьбы, памяти, цикличности, вечного возвращения, неразрывной связи настоящего с прошлым, например,

рассказ В. Набокова «Круг», повесть М. Булгакова «Собачье сердце» и др. Повтор мотива, образа, сцены или даже идеи «работает» на усиление основной темы и делает повествование достаточно прозрачным для читателя, что значительно облегчает интерпретацию текста.

Концентрическая композиция также строится по принципу круга, но не замкнутого, а по спирали, на каждом витке отражая новый уровень понимания. При этом существует некая центральная фигура, событие или идея, к которой постоянно возвращаются все остальные элементы текста, например, в романах Ф.С. Фицджеральда «Ночь нежна», Ф. Дюррематта «Судья и его палач», Д. Фаулза «Волхв», повести Д. Конрада «Сердце тьмы» и др. Движение сюжета вверх здесь предопределяет возможность данного типа композиции отразить эволюцию, перерождение, очищение героя, в то время как постоянная связь с более ранним событием подчеркивает взаимодействие прошлого и настоящего. Постоянный переход на новый уровень способствует расширению представления о характерах персонажей, которые раскрываются каждый раз с новой стороны. Самым важным в повествовании становится не хронологическая последовательность событий, а постоянное углубление понимания центрального элемента. Поэтому движение осуществляется от внешних обстоятельств к внутреннему ядру. Каждое событие одновременно является и причиной, и следствием, к известному постоянно добавляется новая информация. Читатель должен постоянно проводить параллели и аналогии между героями или событиями, искать связь между ними, а также с центральным событием. Все это представляет известную сложность для него, поскольку восприятие настроено в первую очередь на линейную последовательность, но в то же время подобная интеллектуальная и (скорее всего) эмоциональная напряженность позволяет поддерживать интригу и значительно активизирует внимание.

Кольцевую композицию не следует путать с *рамочной*, при которой события основного сюжета являются рамкой для рассказов, вставленных в него, как, например, в «Старухе Изергиль» М. Горького, «После бала» Л.Н. Толстого, «Сердце тьмы» Д. Конрада. Данный тип композиции имеет длительную историю, так как возник еще в фольклоре. Рамка становится наиболее важной и запоминающейся частью произведения, поскольку, находясь в начале и в конце текста, занимает сильные позиции текста, следовательно, именно она выражает основные смыслы произведения. Поэтому они достаточно активно проявлены для читателя. С другой стороны, для него создается интеллектуальная напряженность, так как необходимо понять связь между разрозненными на первый взгляд историями, их влияние друг на друга. Естественным следствием здесь является многослойная структура повествования, которая обеспечивает ему глубину и неоднозначность. Присутствие разных рас-

сказчиков позволяет автору свободно перемещаться во времени и пространстве, соединяя контрастные или параллельные события. Ю.А. Капустина называет следующие функции рамки: маркирующую, ограничительную (так как вступление и заключение, будучи опорными звеньями текста, являются главными маркерами его структурной и тематической завершенности); а также, вслед за Ю.М. Лотманом, моделирующую (так как произведения с таким типом композиции представляют собой особый, замкнутый, мир, существующий по своим законам, конечную модель бесконечного мира) (5, с. 188). Такая композиция является примером особой диалогичности, поскольку между автором, читателем и героями, рассказчиками создаются особые отношения, характеризующиеся «настройкой» друг на друга.

При *зеркальной* композиции начало и конец (образы, действия героев, события, эпизоды) также повторяют друг друга, но зеркально, наоборот, как например, в «Евгении Онегине» А.С. Пушкина, поэме А. Блока «Двенадцать». Подобная композиция позволяет всесторонне раскрыть характеры героев, показать многогранность, цикличность и непредсказуемость жизни, ее уроков, сложность человеческих отношений, внутренних и внешних конфликтов. Все это достаточно четко выдвигает на первый план основные идеи произведения, делает его завершенным и тем самым облегчает восприятие читателя.

При *контрастной* композиции могут противопоставляться различные содержательные элементы текста – характеры героев, развитие сюжетных линий, события, действия, ожидаемое и реальное, пейзаж, эмоциональная атмосфера, идеалы, системы ценностей, социальные противоречия, символы, идеи, темы, как, например, в повести Н.В. Гоголя «Невский проспект», в рассказах Л.Н. Толстого «После бала» и А.П. Чехова «Враги». Поэтому контраст (по сути, конфликт) называют движущей силой композиции, сюжета (1, с. 75). Данный тип композиции призван отразить сложность и противоречивость человеческой природы или общественного устройства, в подобных произведениях часто остро ставятся вопросы морали, ответственности, выбора, критики существующего общества, что оказывает на читателя значительное эмоциональное воздействие. Контраст четко обозначает основные смыслы текста, выдвигает их на первый план, делая очевидным для реципиента, и поэтому является очень активным средством передачи информации, «базовым коммуникативным принципом» (1, с. 77).

Инверсионная (обратная) композиция, когда события начинаются с финала, отличается способностью удерживать повышенное внимание читателя на протяжении всего повествования, сохраняя интригу до конца. Вместе с тем, если события были трагическими (что часто), значительно усиливается драматический эффект, оказывая на читателя активное эмоциональное

воздействие своей обреченностью и необратимостью, как, например, в рассказе И.А. Бунина «Легкое дыхание» или роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Подобным произведениям присуща фрагментарность и непоследовательность повествования (в связи с характером человеческой памяти, которая возвращается в прошлое), а также субъективность (показывается не объективный ход событий, а с позиций рассказчика). Однако это не делает повествование трудным для восприятия, во-первых, из-за постоянно поддерживаемого внимания, во-вторых, по причине выбора вспоминаемых эпизодов – их четко обозначенных причинно-следственных связей. Здесь нет «пустых» отрезков текста, только те, которые постепенно раскрывают причины случившегося, составляя единую цепочку событий.

При *ретроспективной* композиции повествование в целом идет вперед, но постоянно возвращается в прошлое – к событиям, которые стали причиной развития конфликта (поэтому дискретность — это сущностная черта данного типа), например, в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник», в романах Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и Г. Бёлла «Глазами клоуна». Ретроспекция «обогащает фактуальную информацию элементами оценочности» (9, с. 515), в связи с чем подобным произведениям присуща субъективность: нелинейность времени, полностью обусловлена настроением и ассоциациями рассказчика. Понятно, что здесь особую роль играет хронотоп: значительное место в повествовании отводится прошлому, но вместе с тем подчеркивается его связь с настоящим, элементы которого проявляются только при условии этой связи. Кроме того, акцентируется внимание на важности памяти, в формировании сознания человека и его поведения, которое анализируется через внешние события прошлого. При этом у читателя создается ощущение погруженности в сознание рассказчика или персонажа, что влечет за собой психологическую насыщенность текста. Это обеспечивает ему глубину и многослойность, позволяет судить о герое как о представителе и порождении своего общества. Однако психологизм и флешбеки существенно не затрудняют восприятие текста, поскольку все «выбранные» памятью рассказчика эпизоды непосредственно связаны с раскрытием мотивации поступков героя, его характера.

Хотя «принцип монтажа», характеризующийся постоянной сменой планов текста (общего, среднего, крупного), использовался и в литературе XIX века, в первую очередь он ассоциируется именно с кино и получил более широкое распространение в XX веке. Исследователи признают, что к этому времени «монтажность» стала не просто композиционным приемом, а способом восприятия и отражения действительности, говорят о «монтажном» (т.е. ассоциативном) мышлении (2, с. 34); отмечают, что процесс познания, «основанный на отказе от линейности и смене способов передачи информации» (2, с. 35)

в целом является кинематографическим и связывают эту смену картины мира, смену сознания с переходом к информационному обществу. При монтажной композиции «пространственно-временные, причинно-следственные и предметные «сцепления» уходят на второй план, отдавая главную роль эмоционально-смысловым, ассоциативным связям между событиями, эпизодами, деталями, персонажами» (2, с. 38). Укрупнение плана усиливает их знаковую. Помимо этого, здесь важен не только фокус внимания, но и его движение от одного объекта к другому, например, в романе Д. Джойса «Улисс». Неизбежная фрагментарность и самостоятельность элементов текста делает повествование динамичным. Произведения с подобным типом композиции изначально приспособлены для передачи хаотичности потока сознания, калейдоскопа впечатлений, многослойности и многогранности изображаемой реальности, которые отражают сложность и многоаспектность человеческого опыта. Часто наблюдается сочетание различных временных пластов и локаций, а кроме того, жанров и стилей. Легко сосуществуют разнородные элементы – высокие и низкие, быт и миф и даже те, которые кажутся посторонними. Смена перспективы осуществляется с помощью переключения с одного персонажа (рассказчика) на другого. Однако внешняя разрозненность элементов создает стройное многоголосие, общую картину. В то же время отсутствие четкой сюжетной линии, а также стыков и плавных переходов между эпизодами, возможность открытого финала делает данный тип композиции более сложным для восприятия и интерпретации текста читателем.

Дискретная композиция также характеризуется пропусками и разрывами в сюжете, поэтому четкие причинно-следственные связи здесь также отсутствуют, что часто наблюдается в детективах А. Кристи, Р. Стаута, в романе У. Фолкнера «Шум и ярость». Это предполагает активное вовлечение читателя в повествование: он должен сам восстановить пропущенные звенья, связанные с временными или смысловыми пропусками. Кроме того, подобное построение влечет за собой возможность существования параллельных сюжетных линий. Многоплановость произведения, отсутствие полной картины, временные скачки и нарушение хронологии, резкие переходы от одной сюжетной линии к другой, наличие нескольких конфликтов одновременно и вставных эпизодов позволяет авторам создать интригу, которая удерживает внимание читателя на протяжении всего повествования и требует значительного интеллектуального и эмоционального напряжения.

Для композиции типа *умолчание* характерно намеренное прерывание повествования, недосказанность, которая становится сильнее слов, как, например, в новеллах О. Генри «Дары волхвов», Ги де Мопассана «Ожерелье», в повести А.С. Пушкина «Метель». Это, несомненно, предполагает наиболее активную роль читателя в

литературной коммуникации: он сам должен домыслить то, что хотел сказать автор. При данном типе композиции особенно значим финал: именно он поясняет событие, как правило, произошедшее в начале произведения и актуализирует основные смыслы. В то же время отсутствие вербальной выраженности делает его легким, не перегруженным и позволяет автору избежать морализаторства, излишней сентиментальности, мелодраматичности, а читателю дает свободу интерпретации, но вместе с тем и осложняет его путь постижения произведения.

Если до XX века художественное повествование опиралось, как правило, на единый неподвижный центр авторской личности, то в XX столетии происходит утверждение одновременной возможности многих точек зрения (2, с. 109), что способствует активности *полифонической* композиции. Она изначально предполагает наличие множества равноправных голосов, как, например, в романах «Имя розы» У. Эко, «Столпы земли» К. Фоллета. Для данного типа композиции характерна синхронность и незавершенность, поскольку смысловая сущность темы принципиально не может быть исчерпана: голосов (точек зрения) может быть еще больше. О.С. Иванова связывает высокую информативность полифонической композиции «с конструктивной особенностью смены структурных доминант. В то время как один структурный элемент приобретает черты автоматической предсказуемости, он уходит на задний план, а структурная доминанта переходит на другой, еще не автоматизированный уровень. Наложение на одну знаковую структуру другой или перекодировка – переход внимания в другую знаковую систему с новыми законами, тем самым, разрешает вопрос предсказуемости художественного текста, и преодолевается его автоматизация» (2, с. 110). Это значительно усложняет восприятие и понимание текста читателем. Подобные произведения призваны отразить всю сложность человеческой природы, поэтому их отличает психологизм, они углубляют знания героев и читателя о мире и о себе. Как следствие – читателю предстоит много размышлять, чтобы понять целый комплекс сложных идей. Вместе с тем многоголосие обеспечивает таким текстам полноту картины, возможность рассмотреть проблему с различных сторон, и эта «множественность позволяет выйти за пределы субъективности и воссоздать объективную реальность» (2, с. 109).

Параллельная композиция предполагает одновременность и автономность событий, выражения точек зрения, которые соотносятся друг с другом либо по теме, либо по структуре, как, например, в романах Д. Голсуорси «Сага о Форсайтах», М. Павича «Пейзаж, нарисованный чаем», Г. Маркеса «Сто лет одиночества», А. Володиной «Протагонист», В. Богдановой «Сезон отравленных плодов» и др. Это, как правило, эпические произведения, которые отражают сложную, многоаспектную

картину мира на примере множества судеб, во время эпохальных перемен. Совокупность субъективных реконструкций событий выливается в объективность повествованию. Одно и то же событие рассматривается с различных точек зрения. Все это влечет за собой нарушение линейности повествования (поскольку действие может происходить в различных временных пластах), возникновение мотива вечного возвращения, разговор о вневременном. Перекрестные смыслы, поиск аналогии, возможность присутствия аллегорических или символических линий, необходимость глубокого анализа может осложнить восприятие читателя.

Сам термин «свободная» композиция предполагает соединений различных типов композиции, это смешанный тип. При таком типе композиции нарушается логическая и хронологическая последовательность событий, как, например, в романах М. Пруста «В поисках утраченного времени», Б. Пастернака «Доктор Живаго» и др. На второй план отходят причинно-следственные связи, на первый – выдвигается поток сознания главных героев, их ассоциации и эмоции. Вследствие этого подобные произведения представляют собой сложные и глубокие по содержанию тексты, создающие многослойность и уни-

версальность содержания. В них могут легко сочетаться различные по стилю, жанру и языковым особенностям элементы, создавая уникальную стилистическую форму, что наиболее адекватно соответствует разнообразию человеческого восприятия и позволяет продемонстрировать творческую свободу автора. Вместе с тем эта универсальность составляет определенную сложность для интерпретации читателя.

Таким образом, различные типы композиции тесно связаны с определенным комплексом смыслов. Так, линейная, ступенчатая и концентрическая композиция призваны отразить эволюцию героя; рамочная, зеркальная и кольцевая – идею цикличности времени; контрастная композиция – противоречивость человеческой природы; «монтажная» и дискретная – хаотичность потока сознания; полифоническая и параллельная – многоаспектность картины мира. Кроме того, разные типы композиции связаны с различной временной организацией текста и способны передавать его линейность, возвраты в прошлое, связь времен, дискретность, переход в вечность. И наконец, выражаемые смыслы и особенности хронотопа в каждом из типов композиции предопределяют своеобразие диалога автора и читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкинд Е.Л., Пунтус Е.Ю. Контраст как коммуникативный принцип организации художественного текста (на примере изобразительного искусства) // Культурная жизнь Юга России. Теория и история искусства, 2022, № 1 (84). С. 72–79.
2. Васиярова О.А. Монтажная техника как актуальный метод отражения действительности в современной литературе // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2013, № 4 (80). Ч. 1. С. 32–39.
3. Ващенко И.В. Ретроспективная композиция в новеллах Пауля Хейзе // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2018. – № 10 (октябрь). – URL: <http://e-koncept.ru/2018/185031.htm> (дата обращения: 18.06.2025).
4. Иванова О.С. Структура полифонической композиции и ее реализация в художественном тексте // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 36/2016. С. 108–114.
5. Капустина Ю.А. Композиционная рамка в лирике и прозе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки. 2016. Вып. 8 (112). С. 186–191.
6. Клименко К.В. Монтажные приемы языковой композиции в автобиографических текстах Ю.М. Нагибина // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 5 (23) 2013, часть 2. С. 101–106.
7. Колобаев П.А. Повествовательная полифония и средства ее создания в русской литературе // Автореферат дисс. на соискание уч. ст. канд. фил. наук. Елец, 2010. 25 с.
8. Кольцова Н.З. Булгаков как «Словесный кино-мастер» (к вопросу о кинематографическом прочтении романа «Мастер и Маргарита») // Вестник бурятского государственного университета. Вып 5, 2016. С.165-173.
9. Кудряшова Ф.С., Фатыхова Л.А. Ретроспекция как составляющая композиции художественного текста (на материале французского языка) // Вестник Башкирского университета, 2019. Том 24 № 2. С. 515–518
10. Матюшенко А.Г., Панков Ф.И. К вопросу о «Зеркальности» композиции романа в стихах А.С. Пушкина (сны Татьяны и Онегина) // Вестник РУДН. сер. Литературоведение. Журналистика. 2008, № 1. С. 3–7.
11. Юркова Ж.Х. Сюжетные и композиционные параллели в произведениях / Ж.Х. Юркова // Молодой ученый. — 2021. — № 41 (383). — С. 50–56. — URL: <https://moluch.ru/archive/383/84426/> (дата обращения: 18.06.2025).

© Кузнецова Наталья Николаевна (natlo65@mail.ru) Межебовская Виктория Викторовна (vikvik62@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТИПОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ИСПАНСКОГО И КАТАЛАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Куринная Анна Андреевна

Специалист по учебно-методической работе, аспирант,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
anya.kurinnaya@gmail.com

THE TYPOLOGY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN AND SPANISH LINGUISTICS (BASED ON MATERIAL FROM RUSSIAN, SPANISH, AND CATALAN LANGUAGES)

A. Kurinnaia

Summary: The article consists of a review and analysis of typologies of phraseological units in the Russian, Spanish and Catalan linguistic traditions. The purpose of the study is to systematize key classifications based on semantic and functional-grammatical criteria. The paper examines the fundamental concepts of V.V. Vinogradov, A.I. Smirnitsky, N.M. Shansky, N.N. Kurchatkin, A.V. Suprun, V.S. Vinogradov, J. Casares, S. Muñoz, C. Crida and others. The analysis reveals both universal patterns of organization of the phraseological fund (degree of idiomaticity, grammatical function) and unique features of each tradition due to the specifics of languages and cultures. The theoretical significance of the work lies in the systematization of multi-aspect approaches; the practical value lies in the potential application of the findings in lexicography and translation practice. The study demonstrates the need to develop a synthetic multi-level classification that integrates the strengths of each of the approaches considered.

Keywords: phraseology, typology, phraseological unit, functional-grammatical criterion, semantic criterion, Russian language, Spanish language, Catalan language.

Аннотация: Статья представляет собой обзор и анализ типологий фразеологических единиц в отечественной (русской), испанской и каталанской лингвистических традициях. Цель исследования — систематизировать ключевые классификации на основе семантического и функционально-грамматического критериев. В работе рассматриваются фундаментальные концепции В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, Н.М. Шанского, Н.Н. Курчаткиной, А.В. Супрун, В.С. Виноградова, Х. Касареса, С. Муньос, К. Криды и др. Анализ выявляет как универсальные закономерности организации фразеологического фонда (степень идиоматичности, грамматическая функция), так и уникальные черты каждой традиции. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации разноаспектных подходов, практическая ценность — в потенциальном применении выводов в лексикографии и практике перевода. Исследование демонстрирует необходимость разработки синтетической многоуровневой классификации, интегрирующей сильные стороны каждого из рассмотренных подходов.

Ключевые слова: фразеология, типология, фразеологическая единица, функционально-грамматический критерий, семантический критерий, русский язык, испанский язык, каталанский язык.

Фразеологизмы любого языка — это не просто механически воспроизводимые сочетания слов, а сложные семиотические знаки, в которых кристаллизуется исторический опыт, менталитет и культурные коды лингвокультурного сообщества.

Сопоставительный обзор русской, испанской и каталанской традиций классификации фразеологических единиц выявить как универсальные закономерности организации фразеологического фонда, так и уникальные, специфические черты каждой из традиций; рассмотреть семантический и функционально-грамматический векторы описания. Предлагаемое исследование опирается на классические типологии (сращения, единства, сочетания; *locuciones, modismos, frases proverbiales, refranes* и т.п.).

Целью данной статьи является комплексный обзор и сопоставительный анализ основных типологий фразеоло-

логических единиц в русской, испанской и каталанской лингвистических традициях. Для достижения этой цели формулируются следующие задачи:

- Систематизировать ключевые классификации отечественной фразеологии (В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, Н.М. Шанский, Н.Н. Курчаткина и А.В. Супрун) по семантическому и структурному критериям;
- Проанализировать функционально-грамматическую модель Х. Касареса и ее современные интерпретации в испанской лингвистике (С. Муньос, К. Крида);
- Охарактеризовать особенности каталанской классификационной модели и ее терминологического аппарата;
- Выявить точки соприкосновения и принципиальные расхождения в подходах трех традиций;

— Наметить пути для создания синтетической многоуровневой классификации, интегрирующей сильные стороны каждого из подходов.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации разноаспектных подходов к фразеологии, что является необходимой базой для дальнейших сопоставительных исследований. Стоит отметить, что вопрос типологии фразеологизмов отнюдь не является сугубо теоретическим; он имеет непосредственный выход в практику перевода и межкультурной коммуникации. Практическая ценность видится в потенциальном применении выводов исследования в лексикографической (составлении дву- и трехязычных фразеологических словарей) и переводческой практике (для выработки стратегий адекватного перевода устойчивых выражений).

Фразеология как раздел лингвистики изучает устойчивые словосочетания, обладающие определённой семантической и структурной цельностью: это «словосочетания, закреплённые в языке и воспроизводимые в речи <...> Сумма обычных значений их компонентов не равна значению всего оборота». [2: 172].

Типология фразеологических единиц включает классификации по степени семантической слитности компонентов (сращения, единства, сочетания), стилистической окраске (книжные, разговорные, нейтральные), структуре (субстантивные, адъективные, глагольные), происхождению (исконные, заимствованные, кальки), степени частотности употребления в речи.

Самая распространённая классификация основана на том, насколько полным является переосмысление значения слов в составе устойчивого выражения.

В русской лингвистической традиции одной из наиболее влиятельных и проработанных классификаций фразеологических единиц является та, что предложена В.В. Виноградовым — крупнейшим советским лингвистом и филологом XX века — и наиболее полно изложена ученым ещё в 40-е годы прошлого столетия в работах по лексикологии (впервые опубликованных в 1946–1947 гг.).

Согласно Виноградову [1], фразеологизмы — это воспроизводимые в речи устойчивые сочетания слов; они различаются по степени семантической слитности компонентов и устойчивости их структуры. На этом основании он выделяет три основных типа фразеологических единиц:

1. Фразеологические сращения. Они представляют собой устойчивые словосочетания, значение которых не выводимо из значений их составляющих. Эти выражения полностью переосмыслены и неделимы с точки зрения лексико-семантической структуры. Компоненты таких выражений не об-

ладают самостоятельным значением и не подлежат замене. Отличительной чертой сращений является их непрозрачность: для носителя языка значение выражения зачастую усваивается только через контекст или обучение. К фразеологическим сращениям относятся сочетания типа *бить баклуши*, *комар носа не подточит*, *шиворот-навыворот* и др.

2. Фразеологические единства. Этот тип отличается от сращений тем, что они сохраняют внутреннюю образность, а их значение частично мотивировано значением отдельных компонентов. Как правило, это метафорические выражения, в которых образ интерпретируется легко: *идти по головам* (причинять физическую боль или неудобство = не считаясь с другими, добиваться цели) или *кусать локти* (заведомо невыполнимое действие = сожалеть о несвершившемся). Фразеологические единства могут в некоторой степени варьироваться по форме: возможны изменения грамматической формы глагола, рода существительных, согласование с контекстом.

3. Фразеологические сочетания. Это устойчивые словосочетания, в которых один из компонентов имеет свободное лексическое значение, но сочетается с ограниченным числом слов. Такие выражения не являются полностью переосмысленными, однако устойчивость проявляется в закреплённости лексических связей: *принимать участие* (никак не брать участие), *оказать помощь* (но не *оказать вещь*). Фразеологические сочетания близки к словосочетаниям лексико-синтаксического характера, но сохраняют идиоматичность на уровне сочетаемости.

Классификация Виноградова сохраняет актуальность и в современных лингвистических исследованиях, поскольку она учитывает как семантический и структурный аспекты при анализе фразеологических единиц. Несмотря на это, не можем не отметить, что классификация Виноградова вызвала некоторые критические замечания, касающиеся общего характера теории и ограничения критериев классификации только до семантической слитности и мотивированности значения, а также того, что в данной классификации не учтены грамматические особенности фразеологических единиц [2: 190–191]. Данная критика не отменяет многофункциональности классификации, которая и позволяет систематизировать широкий спектр фразеологических единиц. Стоит акцентировать внимание на том, что с конца 40-х годов прошлого века теоретическая концепция Виноградова стала «отправной точкой» не только в отечественных, но и западных исследованиях, посвящённых попыткам классификации фразеологических единиц. Так, например, кубинский лингвист Карнеадо Море Соила [3] справедливо отмечает, что Виноградов, опираясь на труды как

зарубежных (Ш. Балли), так и отечественных (А.А. Потебни, И.И. Срезневского, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, С.И. Абакумова) ученых, стал одним из основоположников фразеологии как лингвистической дисциплины. В нашей статье классификация В.В. Виноградова будет являться базовой для сопоставительных исследований, касающихся трудов по фразеологии, созданных в Испании.

Несколько в стороне от «триады» Виноградова стоит классификация, предложенная А.И. Смирницким, который положил в основу деления количество семантически полнозначных компонентов в единице.[10] Исследователь выделил два типа фразеологических единиц, исходя самостоятельности их компонентов (на базе английского языка):

1. одновершинные фразеологизмы, имеющие один семантически полнозначный компонент и состоящие из служебного и знаменательного слова: *не к добру, в сердцах, вне себя, без памяти, по уши*. Они могут быть как глагольно-адвербиальными, так и предложно-именными;
2. двухвершинные фразеологизмы, имеющие несколько или множество семантических компонентов и состоящие из двух и более знаменательных слов: *кот заплакал, в тесноте, да не в обиде*.

Классификация Смирницкого, будучи менее популярной, чем концепция Виноградова, тем не менее, внесла значительный вклад в понимание того, что фразеологизмы могут быть структурированы по-разному, и задала вектор для дальнейших изысканий в этой области. Так, например, советском языкознании велась работа и грамматической классификацией фразеологизмов. В 80-е годы XX века Н.М. Шанский [11: 47] предлагает свою грамматическую классификацию, разделяя разные фразеологические единицы сообразно частям речи, составляющим ядро единицы:

1. Глагольные фразеологизмы;
2. Субстантивные фразеологизмы;
3. Наречные фразеологизмы;
4. Адъективные фразеологизмы;
5. Междоментные фразеологизмы;
6. Модальные фразеологизмы;
7. Союзные фразеологизмы.

Данная классификация не отменяет, а удачно дополняет семантическую, создавая своего рода «координатную сетку» для описания фразеологических единиц: по степени идиоматичности (Виноградов) и по грамматическому критерию (Шанский). Стоит, однако, оговориться, что грамматический критерий, будучи четким и объективным, порой сталкивается с трудностями при категоризации фразеологизмов, имеющих несколько ядер внутри одной единицы или же обладающим различными структурами и синтаксической функцией (например, фразеологизм *ни рыба ни мясо* необходимо отнести к

субстантивным единицам, однако синтаксически этот фразеологизм практически всегда выполняет функцию именной части сказуемого или определения, то есть функционирует как прилагательное).

Структурно-семантического принципа придерживаются Н.Н. Курчаткина и А.В. Супрун [5: 59–80]. В отличие от чисто семантической типологии Виноградова, подход Курчаткиной и Супрун можно охарактеризовать как структурно-функциональный, поскольку они стремятся описать не только значение, но и «грамматический облик» устойчивого выражения. Базируя свои исследования на фразеологии испанского языка, ученые предлагают следующую классификацию:

1. Субстантивные фразеологизмы с моделями:
 - a) существительное + прилагательное;
 - d) существительное + предлог + существительное;
 - c) существительное + существительное.

Отдельно исследовательницы выделяют фразеологические единицы, построенные вокруг имени собственного и употребляющиеся только с определенным артиклем, без определения (*la espada de **Bernardo*** — бесполезная вещь).

Именные фразеологизмы делятся также на несколько групп по характеру значения:

I. фразеологизмы-составные названия (*ojo de gallo* — ‘мозоль’), выполняющие в первую очередь идентифицирующую функцию;

II. фразеологизмы, обозначающие понятия, не имеющие предметной соотнесенности и выполняющие предикативную функцию (*estar de mala uva* — ‘быть не в духе’);

III. фразеологизмы, способные выполнять обе функции — и предикативную, и идентифицирующую (*pedazo de pan* — ‘добрая душа’).

2. Глагольные фразеологизмы с моделями:
 - a) глагол + существительное;
 - b) глагол + местоимение;
 - c) глагол + предлог + существительное;
 - d) глагол + существительное + прилагательное;
 - e) глагол + существительное + предлог + прилагательное + существительное и т.п.

Исследовательницы отмечают, что в таких фразеологизмах лексическое значение глагола далеко от значения всей единицы, а роль глагола сводится к грамматической — так выводятся разнообразные синтаксические подтипы глагольных фразеологизмов:

I. предикативные, когда единица выполняет функцию сказуемого (*alegrarse a uno la pajarilla* — ‘радоваться’);

II. объектные, где именным компонентом является прямым дополнением к глаголу (*hablar por los codos* — ‘болтать без умолку’);

III. присвязочные, в которых зафиксированы модели

составных сказуемых (*ser hombre al agua* — 'быть конечным человеком');

IV. обстоятельственные (*dormirse en las pajas* — 'почивать на лаврах');

V. сочинительные, которые могут выполнять функцию подлежащего, именной части составного сказуемого, определения или дополнения (напр., *eso es coser y cantar* — 'это легче легкого').

3. Фразеологизмы с местоимениями *la, las*, относимые авторами классификации к объектным фразеологическим единицам и содержащее в модели местоимения безотносительного женского рода: глагол + *la, las*. Такие единицы имеют устойчивое значение, постоянный лексический состав и обладают особой грамматической спецификой: они всегда содержат прямое дополнение, лишенное определенного лексического значения (напр. *llevarlas bien* — 'уживаться', *arreglárselas* — 'выходить из затруднительного положения').

4. Адъективные фразеологизмы, разнообразные по структуре моделей: прилагательное + предлог + существительное (*listo de manos* — 'нечист на руку'), предлог + существительное + прилагательное (*de la mano izquierda* — 'неравный') и т.п.

Семантически они делятся на две группы:

I. единицы, передающие состояние или качественную характеристику лица (*de dos caras* — 'фальшивый человек');

II. единицы, характеризующие предмет (*de buena boca* — 'приятный на вкус').

Ввиду особенностей семантики и структуры отдельную подгруппу адъективных фразеологизмов исследователи выделяют единицы, содержащие причастие с результирующим значением *hecho: hecho una estatua* — 'как истукан', *hecho una leña* — 'как убитый [спать]'.

5. Наречные фразеологизмы с моделями:

- предлог + существительное (*a la letra* — 'точно');
- существительное + предлог + существительное (*paso a paso* — 'шаг за шагом');
- предлог + прилагательное (*por lo general* — 'в общем');
- предлог + наречие + предлог + наречие (*de mal en peor* — 'из огня да в полымя');
- конструкции с *y, como* и т.п. (*a sangre y fuego* — 'огнем и мечом', *como boca de lobo* — 'темно, хоть глаз выколи').

Семантико-синтаксически наречные фразеологизмы делятся на следующие группы:

I. Обстоятельства образа действия (*de todo corazón* — 'от всего сердца');

II. Обстоятельства места (*a dos pasos* — 'в двух шагах');

III. Обстоятельства времени (*de antemano* — 'заранее');

IV. Обстоятельство меры и степени (*de sobra* — 'в изобилии');

билии');

V. Обстоятельства цели (*con miras* — 'с целью');

VI. Обстоятельства причины (*sin ton ni son* — 'ни с того ни с сего').

Предложенная система отличается большой подробностью и тщательной проработкой, что, с одной стороны, позволяет максимально точно описать формальные свойства фразеологизма, а с другой — создает риск некоторой перегруженности классификации.

В.С. Виноградов, выдающийся российский испанист, которого мы цитировали ранее, в работе «Лексикология испанского языка» (1-е издание было опубликовано в 1994 году) обобщает предыдущие изыскания и рассматривает две классификации: трехчленную **семантическую**, основанную на схеме В.В. Виноградова, и **функционально-грамматическую**, наиболее полно освещенную в работах испанского лингвиста Х. Касареса (*Julio Casares*).

Фразеологическая (или, вернее, *паремиологическая*) концепция, изложенная Касаресом в труде «Введение в современную лексикографию» (*Introducción a la lexicografía moderna*, 1950) [12] также оказала большое влияние на развитие фразеологии и паремиологии как самостоятельных разделов языкознания и является хрестоматийной. Касарес проводит углубленный анализ испанских устойчивых выражений и использует грамматический критерий для отбора и классификации различных типов единиц. Лингвист выделяет четыре больших группы паремий:

- locuciones* (самая большая группа) — устойчивые сочетания двух или более слов, функционирующие как член предложения, с единым смыслом, не сводимым к сумме значений компонентов, что совпадает с определениями В.В. Виноградова и В.С. Виноградова, но классифицируется по грамматическому признаку (Касарес делит их на две большие группы — *locuciones significantes* и *locuciones conexas*, которые в свою очередь подразделяются на несколько видов: *verbal, nominal, adjetival, adverbial, preposicional, conjuntiva* и др.);
- frases proverbiales* — самостоятельные предложения с исторической природой, функционирующие как формула, часто привязанные к прецедентным событиям, именам, легендам и т.п.
- refranes* — самостоятельные изречения, выражающие опыт или наставление, где сочетаются по меньшей мере две мысли и где слова сохраняют свой обычный смысл, не создавая новой «неделимой» лексической сущности;
- modismos* — многословные, экспрессивные обороты, с живой образностью и вариативностью. Они имеют временный, нестабильный, вариативный характер, именно поэтому Касарес предлагает не включать их в лексикографические пособия.

Касарес подчеркивал трудность разграничения категорий и важность исторического происхождения для многих устойчивых выражений. Действительно, некоторые сложности вызывает выявление различий, например, между *frase proverbial* и *refrán*; ввиду этого лингвист показывает критерии, разграничивающие разные типы устойчивых сочетаний. Среди них:

1. Автономность: так, например, *locuciones* — не самостоятельны (встраиваются в предложение), *frases proverbiales* и *refranes* — самостоятельные высказывания;
2. Функция: *locuciones* выполняют категориальные функции (verbal/nominal/adj. и т. п.), *refranes* передают гномические суждения, *frases proverbiales* — аллюзивные формулы, *modismos* — функционально неопределённые формулы (они не тождественны *locuciones*);
3. Семантика и степень фиксированности: *locuciones* опираются на неделимый смысл и устойчивость; в случае *refranes* слова обычно используются в базовых значениях внутри афористической структуры; *frases proverbiales* мотивированы прецедентом и часто частично затемнены этимологически.

Таким образом, предпринимая попытку разграничить *frase proverbial* и *refrán*, мы будем учитывать несколько критериев: если *refrán* — это законченное, часто двухчастное изречение, то *frase proverbial* часто представляет собой лишь одну часть *refrán*, где вторая опущена или забыта (например, *Al freír será el reír... без ...y al pagar será el llorar*). *Refrán* выражает универсальную истину или дает совет, вне времени и места, в то время как *frase proverbial* всегда отсылает к конкретному случаю, событию или легенде. В качестве иллюстративного материала приведем пример каждого из типов устойчивых сочетаний по Касаресу на испанском и каталанском

языках: (Таб. 1., 2.)

Отметим, что и эта классификация может быть подвергнута критике: «Основной недостаток схемы Х. Касареса заключается в том, что, установив соотнесенность фразеологизма с той или иной частью речи, он оставляет в стороне вопрос об особенностях конкретной семантической связи внутри каждого разряда. Кроме того, Х. Касарес, сосредоточив все свое внимание на формально-композиционных признаках, упустил из виду особенности различных фразеологических единиц» [4: 14].

В настоящее время классификацией паремий активно занимается испанская исследовательница С. Муньос (Sevilla Muñoz). В статье 2013 года «Паремии и их классификация» (*Las paremias y su clasificación*), написанной Муньос в соавторстве с К. Кридой Альваресом (Carlos Alberto Crida Álvarez), подчеркивается сложность классификации ввиду терминологической избыточности и пересечения критериев деления на типы (автономность высказывания, степень идиоматичности, наличие ритмо-мнемонических опор); именно поэтому исследователи предлагают «ядровые» описания классов с признанием пограничных зон.

В качестве «архилексемы» принимается понятие *paremia* — краткого, законченного, сентенциозного высказывания с закреплением в культуре, вокруг которого распределяются подтипы — *refrán*, *frase proverbial*, *locución proverbial*, *dialogismo*. [15] Критериями классификации становятся следующие категории: 1) происхождение (анонимное vs. с известным происхождением) и 2) современный узус (разговорное/книжное). Например, к книжным устойчивым выражением с известным происхождением относятся *aforismos*, *proverbios* (пословицы) разного происхождения (библейского, греко-латинского и т.д.).

Таблица 1.

Тип	Испанский	Каталанский	Русский эквивалент
Locución	<i>Tirar la toalla</i>	<i>Llençar la tovallola</i>	‘Бросить полотенце (сдаться)’
Frase proverbial	<i>Dar gato por liebre</i>	<i>Donar gat per conill</i>	‘Продать свинью за бобра’
Refrán	<i>A buen hambre no hay pan duro</i>	<i>A la taula i al llit, al primer crit</i>	‘На безрыбье и рак рыба’
Modismo	<i>No tener pelos en la lengua</i>	<i>No tenir pèls a la llengua</i>	‘Говорить прямо’

Таблица 2.

Категория	Испанский	Каталанский язык	Комментарий
Locución verbal	<i>Estar en las nubes</i>	<i>Tenir el cap als núvols</i>	Одинаковая структура: глагол + обстоятельство: ‘витать в облаках’
Locución adverbial	<i>A regañadientes</i>	<i>De mala gana</i>	Возможны семантические синонимы с разной структурой: ‘неохотно’
Locución adjetival	<i>De película (нотрясающий)</i>	<i>De pel·lícula</i>	Полный формальный параллелизм ‘великолепный’
Locución prepositiva	<i>A pesar de, debido a</i>	<i>Malgrat, a causa de</i>	Вариативность: каталанский может использовать одну лексему: ‘несмотря на, вопреки’

Анонимные разговорные единицы имеют, конечно же, народное происхождение. Отметим, что при разграничении таких типов фразеологизмов исследовательницы все же прибегают к структурному критерию, отмечая степень грамматической фиксированности единицы, количество элементов в основе и т.п.

Таким образом, *refrán* трактуется как анонимная, разговорная поговорка, основанная на жизненном опыте, с мнемоническими опорами (рифма, параллелизм), универсализирующая практическую мудрость. Предлагается деление на *refranes de alcance general* (универсальные, преимущественно метафоричные) и *de alcance reducido* (ограниченные временем/пространством: метеорологические, суеверные, географические). *Frases proverbiales*, как правило, лишены сильных мнемонических опор и функционируют как автономная формула-обобщение, ее структура одночленна. *Locución proverbial* — это устойчивое выражение с «пословичной» семантикой, которое при этом проявляет внутреннюю вариативность за счет спряжения глагола и иных грамматических изменений, что отличает его от фиксированной *frase proverbial*. *Dialogismo* — это поговорка со структурой из двух или трех частей, которая может быть представлена как текст, где принципиально важна диалогическая речь. Может содержать мнемонические элементы, часто основана на иронии и жизненном опыте. Автономность и шаблонность *dialogismo* позволяют относить его к паремииологическому корпусу только при наличии устойчивого употребления в речи.

Каталанская фразеологическая наука во многом соответствует испанской модели Касареса, но терминологически сохраняет определённую самостоятельность. Ключевые критерии включают степень фиксированности формы и вариативности, уровень идиоматичности (прозрачность/непрозрачность значения), автономность высказывания против роли «элемента предложения», а также категориально-синтаксическую функцию в составе фразы.

В работах каталонских лексикографов и грамматистов [13] [14] [16] выделяются такие категории:

1. *Locució* (*locució verbal, adverbial* и др.): группы слов, имеющие семантическую или синтаксическую «ценность» одного слова; различаются номинальные, глагольные, адъективные, наречные, союзные, предложные и междометные подтипы. *Fer-ne cinc cèntims* — ‘рассказать вкратце’, *estar a la lluna de València* — ‘быть рассеянным’;
2. *Expressió idiomàtica* или *frase feta* — используется как обобщающий термин для идиоматических выражений; устойчивые формулы повседневного употребления, которые часто выдаются готовыми репликами и закреплены за типичными ситуациями: *Anar-se’n en orris* — ‘развалиться, провалиться’;

Tenir sang d’orxata — ‘быть вялым’;

3. *Refrany* и *dita popular* — законченные, автономные высказывания, обычно сентенциозные и эллиптические, выражающие суждение как соотнесение как минимум двух идей, часто содержащие национально-культурный компонент в своей основе: *De mica en mica s’omple la pica* — ‘по капле и кадка наполняется’, *Qui dia passa, any empeny* — ‘день прошёл — год прожит’ (проявление философского фатализма).

Словари стремятся фиксировать *locucions* и *expressions idiomàtiques* как лексические единицы с определённым значением, тогда как единицы последнего типа чаще остаются за рамками как факты дискурса, хотя могут цитироваться внутри словарных статей для иллюстрации употребления той или иной лексики.

Безусловно, представленный выше обзор не является исчерпывающим, однако с его помощью мы можем заметить две основные тенденции в классификации фразеологических единиц: семантический и функционально-грамматический.

Отметим, что паремии и фразеологизмы в целом — неотъемлемый элемент культуры того или иного языкового сообщества, и национально-культурный компонент так или иначе присутствует в устойчивой единице, однако его «удельный вес» и характер проявления различаются в зависимости от типа идиомы.

Во фразеологических сращениях (Виноградов) и *locuciones* (Касарес) присутствующий национально-культурный компонент наиболее архаичен и стёрт. Он представляет собой «закодированный» след исторического быта, мифологии или устаревших реалий. Во фразеологических единствах и некоторых сочетаниях и *modismos* культурный компонент проявляется через национальные образы и стереотипы, считываемые при интерпретации значения. Сравните: русский образ простоты и доброты — проще пареной репы, испанский — *ser un pedazo de pan* (букв. ‘быть куском хлеба’). Здесь культура определяет не историю оборота, а выбор эталона для метафоризации. Во *frases proverbiales* и *refranes* культурный компонент является конституирующим признаком. *Refrán* кодирует национальную мудрость, модель поведения, этическую норму (*De mica en mica s’omple la pica*). *Frases proverbiales* же выступают маркером культурной памяти, отсылая к конкретному прецеденту, известному носителям языка.

Попытка синтеза двух обобщенных подходов кажется наиболее продуктивной для современной сопоставительной фразеологии. Многоуровневая модель, основанная не только на степени семантической спаянности, но и на структурно-грамматической функции позволяет не только каталогизировать еди-

ницы, но и выявлять глубинные механизмы их формирования, функционирования и даже вовлеченности культурного компонента. Такая классификация могла бы создать инструмент для сопоставления единиц разных языков.

Таким образом, диалог различных лингвистических школ не только обогащает теоретический инструментарий фразеологии, но и открывает новые горизонты для сопоставительных лингвистических исследований устойчивых выражений разных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. — 312 с.
2. Виноградов В.С. Лексикология испанского языка: Учебник. М., 2003. — 244 с.
3. Карнеадо Море С. Номинативные и коммуникативно-функциональные свойства фразеологизмов-идиом в кубинском варианте испанского языка: [монография]. М., 1984. — 201 с.
4. Касарес Х. Введение в современную лексикографию / Х. Касарес; ред., предисл. и прим. Г.В. Степанова. М., 1958. — 355 с.
5. Курчаткина Н.Н., Супрун А.В. Фразеология испанского языка. М., 1981. — 144 с.
6. Левинтова Э.И., Вольф Е.М., Мовшович Н.А., Будницкая И.А. Испанско-русский фразеологический словарь, 30000 фразеологических единиц. Л., 1985. — 1078 с.
7. Мед Н.Г. Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии / Н.Г. Мед. — СПб., 2007. — 254 с.
8. Оболенская Ю.Л. *Mitos y leyendas de España*. Легенды и предания Испании: с обширными лингвокультурологическими, историческими, грамматическими комментариями. М., 2023. — 240 с.
9. Петросян И.В. История изучения фразеологизмов и идиом [Электронный ресурс] URL: <https://bookonlime.ru/system/files/node/lecture/59-75.pdf> (дата обращения 04.08.2025)
10. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: 1956—260 с.
11. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Изд-е 3-е. М., 1985—160 с.
12. Casares J. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, 1950.
13. Jané A. La fraseología popular // *LLENGUA NACIONAL* — núm. 68. III/2009. [Электронный ресурс] URL: https://taller.iec.cat/filologica/documents/ajr/JaneA2009-3_LaFraseologiaPopular.pdf (дата обращения 10.08.2025)
14. Pàmies i Riudor, V. *Criteris de classificació de les frases fetes* [Электронный ресурс] URL: <https://didactica.dites.cat/2008/08/criteris-de-classificacio-de-les-frases.html?m=1> (дата обращения 05.08.2025)
15. Sevilla Muñoz J., Crida Álvarez C.A. *Las paremias y su clasificación* [Электронный ресурс] URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf (дата обращения 01.08.2025)
16. Consorci per a la Normalització Lingüística. *Frases fetes* [Электронный ресурс] URL: <https://www.cpnl.cat/gramatica/142/12-frases-fetes> (дата обращения 14.08.2025)

© Куринная Анна Андреевна (anya.kurinnaya@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИТЕРАТУРНЫЕ АДАПТАЦИИ И ИХ МЕСТО В КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ЭКРАНИЗАЦИИ КЛАССИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Ли Тин

Томский Государственный Университет

1822794566@qq.com

Ши Вэньхуэй

Томский государственный университет

swenhui706@gmail.com

LITERARY ADAPTATIONS AND THEIR PLACE IN CULTURAL IDENTITY: MODERN SCREENINGS OF CLASSICAL WORKS

Li Ting

Shi Wenhui

Summary: This article examines three recent adaptations of classic works of Russian literature: "Onegin" by Sarik Andreasyan, "Crime and Punishment" by Vladimir Mirzoev, and "The Master and Margarita" by Mikhail Lokshin. Their creators have chosen different approaches to adapting literary classics. Andreasyan produced a classical version of Pushkin's novel in verse, which, despite the inclusion of prose text, is characterized by a careful attitude towards the original work. Mirzoev relocated the action of Dostoevsky's novel to modern times, making no attempt at stylizing the classical text, which resulted in a conflict between form and content. Furthermore, the director infused «Crime and Punishment» with an atmosphere of such grim hopelessness that it surpassed even Dostoevsky himself with his tragic worldview. Lokshin took the most challenging path of variation on the theme of Bulgakov's sunset novel, managing to preserve much of the spirit and atmosphere of the original source. The role of adaptations of literary classics in shaping cultural identity is significant. They foster the popularization of classic works among mass audiences, allowing viewers to immerse themselves in the spirit and atmosphere of different historical and cultural epochs in the life of the country, and to rethink well-known canonical plots.

Keywords: adaptation, literary classic, "Eugene Onegin", "Crime and Punishment", "The Master and Margarita", cultural identity, classical version, modern interpretation, variation on a theme.

Аннотация: В данной статье рассматриваются три недавние экранизации классических произведений русской литературы – «Онегин» Сарика Андреасяна, «Преступление и наказание» Владимира Мирзоева, «Мастер и Маргарита» Михаила Локшина. Их создатели избрали разные пути адаптации литературной классики. Андреасян создал классическую версию пушкинского романа в стихах, которую, несмотря на введение прозаического текста, отличает бережное отношение к первоисточнику. Мирзоев перенес действие романа Достоевского в современность, не предприняв ни малейшей попытки стилизации классического текста, что привело к конфликту формы и содержания. К тому же режиссер наполнил «Преступление и наказание» атмосферой такой мрачной безысходности, что превзошел в этом самого Достоевского с его трагическим мироощущением. Локшин пошел по наиболее трудному пути вариации на тему закатного романа Булгакова. При этом ему во многом удалось сохранить дух и атмосферу первоисточника. Велика роль экранизаций литературной классики в формировании культурной идентичности. Они способствуют популяризации классических произведений среди массовой аудитории, позволяют зрителю проникнуться духом и атмосферой разных историко-культурных эпох в жизни страны, заново переосмыслить хрестоматийно известные сюжеты.

Ключевые слова: экранизация, адаптация, литературная классика, «Евгений Онегин», «Преступление и наказание», «Мастер и Маргарита», культурная идентичность, классическая версия, современная интерпретация, вариация на тему произведения.

Введение

Экранизации классики отечественной литературы играют значительную роль в осознании членами современного общества своей культурной идентичности. Как подчеркивают А.М. Травкина и В.А. Потапова, «эти фильмы не только воссоздают привычные литературные сюжеты, но и становятся инструментами актуализации исторической памяти, мифологем и ценностей, характерных для российского общества XXI века» [Травкина, Потапова: 2025, с. 15]. Иными словами, современные экранизации классической литературы служат своеобразным связующим звеном между разными историко-культурными этапами в развитии страны. Они позволяют читателю и зрителю не только погрузиться в атмосферу эпохи, когда было создано произведе-

ние, но и понять непреходящую актуальность классики, ощутить собственную причастность к русской истории и культуре.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей современных кинематографических адаптаций классической литературы и их места в формировании культурной идентичности.

Материалы и методы

Материалом для исследования стали фильмы «Онегин» (2024, режиссер – Сарик Андреасян), «Мастер и Маргарита» (2024, режиссер – Михаил Локшин) и сериал «Преступление и наказание» (2024, режиссер – Владимир Мирзоев). На примере перечисленных лент мож-

но проследить три пути экранизации произведений классической литературы, характерные для современного кино и телевидения. Это классическая версия, выдержанная в стилистике автора и атмосфере времени создания произведения; современная интерпретация, действие которой переносится в наши дни, и вариация на тему хрестоматийно известного произведения, в которой его трактовка современными сценаристами и режиссерами не менее, а порою – и более значимо, чем авторская позиция.

В процессе работы были использованы как общенаучные (наблюдение, описание, сопоставление), так и специфически литературоведческие методы исследования (герменевтический анализ текста, мифопоэтический и мотивный анализ).

Наблюдение позволило выделить основные мотивы и образы современных киноадаптаций литературной классики. В процессе описания были рассмотрены особенности классических сюжетов и их восприятия современными кинематографистами. Благодаря сопоставлению (компаративному анализу) мы смогли выявить особенности восприятия классических произведений русской литературы представителями современного кинематографа.

Герменевтика позволила объяснить, какие смыслы стоят за диалогами персонажей современных экранизаций классики русской литературы. С помощью мифопоэтического анализа были выявлены архетипические черты в образах персонажей киноадаптаций. Мотивный анализ позволил выявить основные мотивы классических произведений и их современных экранизаций.

Результаты и обсуждение

«Онегин» Сарика Андреасяна как образец классической интерпретации

Фильм Сарика Андреасяна «Онегин» стал первой отечественной экранизацией хрестоматийно известного романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Ранее по произведению были сняты лишь советский фильм-опера (1953, режиссер – Роман Тихомиров), который, по сути, является киноадаптацией оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин» и английская лента «Онегин» (1999, режиссер – Марта Файнс). Стоит отметить, что при просмотре экранизации Сарика Андреасяна создается впечатление, что он во многом ориентировался на опыт англичан. Причем речь здесь идет не только о фильме Марты Файнс, но и об особенностях подхода к адаптации литературной классики в целом.

Здесь, в частности, можно вспомнить ленту Кеннета Браны «Гамлет» (1996), в которой режиссер стремился

визуализировать не только диалоги и монологи персонажей шекспировской трагедии, но и едва ли не каждую ремарку, в силу чего экранизация получилась несколько тяжеловесной. Сарик Андреасян столь же подробно экранизирует, а порой – и дополняет пушкинский роман в стихах. Петербургские улицы первой четверти XIX века то и дело напоминают улицы Лондона, какими они показаны в экранизациях романов Чарльза Диккенса, а прогулка Ольги Лариной (Татьяна Сабинава) под дождем – кадры из фильма Энга Ли «Разум и чувства» с участием 20-летней Кейт Уинслет в роли Мэриан Дэшвуд.

По словам Е. Холмогорова, «Российская Империя в «Онегине» выстроена из красивых пейзажей, усадеб и интерьеров. Она сияет золотом и богатым декором. Иногда роскошь так чрезмерна, что порождает легкие киноляпы – в маленьком деревянном домике Лариных (имение Пушкина в Михайловском) где-то должны поместиться просторные интерьеры дворца Г.Р. Державина на Фонтанке с его богатыми залами» [Холмогоров: 2024].

Несмотря на классический подход, создатели фильма (как и их предшественники-англичане) не стали вкладывать в уста персонажей стихотворные строки. Это вполне объяснимо: было бы странным, если бы представители российского дворянства в повседневной жизни общались стихами. Но пушкинский текст все же звучит с экрана, благодаря введенному в экранизацию образу рассказчика (Владимир Вдовиченков). Необходимо отметить, что рассказчик здесь не является воплощением образа Пушкина, а, скорее, является некоей абстрактной фигурой.

В «Онегине» присутствует ряд литературных и культурных ассоциаций. Особенно интересны в данном ключе эпизоды общения Евгения с деревенскими соседями. Среди них без труда узнается Кирила Петрович Троекуров из «Дубровского», а помещица Скотинина, предпринимающая немалые усилия, чтобы выдать замуж свою старшую дочь, явно состоит в родстве с персонажами фонвизинского «Недоросля». Картина также содержит отсылку к фильму-опере Романа Тихомирова: няню Татьяны здесь играет Светлана Немоляева, в юности исполнившая в нем роль Ольги.

Е. Холмогоров характеризует роман «Евгений Онегин» как «размышление о столкновении разных культурных типов, бытовавших в России и Европе в начале XIX века... В онегинской деревне сходятся несколько типов, порождённых литературными течениями эпохи» [Холмогоров: 2024]. Данная тенденция хорошо прослеживается в экранизации. Татьяна Ларина (Елизавета Морьяк) воплощает тип уездной барышни, выросшей на сентиментальных романах XVIII столетия. По словам Е. Холмогорова, «сентиментальная мечтательность – основное направление в литературе второй половины XVIII века,

запоздало задержавшееся в провинциальных усадьбах, всё еще плодивших «бедных Лиз», одной из которых пытается стать и Татьяна – по счастью для себя, безуспешно» [Холмогоров: 2024]. Недавно вернувшийся из Германии поэт Владимир Ленский (Денис Прытков) является представителем более прогрессивного направления – немецкого романтизма с его загадочной, одушевленной природы. Его мечтательность носит не пассивный, как у Татьяны, а активный и даже экспрессивный характер. Наконец, сам Евгений Онегин (Виктор Добронравов) – приверженец наиболее молодого из тогдашних культурных веяний – «английского романтизма в демоническом байроновском духе, мрачного эгоизма и эгоистической же космополитической политэкономии Адама Смита» [Холмогоров: 2024].

Интересно, что при подобном раскладе Онегин изначально обречен отвергнуть первое чувство Татьяны и стать убийцей юного поэта, поскольку байроновский демонический романтизм не приемлет ни уходящего в прошлое сентиментализма, ни мечтательного немецкого романтизма.

В целом, несмотря на недовольство значительной части критики, которую, по неясным причинам, неизменно раздражает точное следование в экранизациях классическому канону, адаптацию Сарика Андреасяна можно назвать удачной. Кроме того, фильм очень красив визуально, особенно хороши здесь запечатленные камерой Кирилла Зоткина картины русской природы, среди которых выделяется великолепная, поистине пушкинская осень.

«Преступление и наказание» Владимира Мирзоева – современная версия романа Ф.М. Достоевского

Режиссер Владимир Мирзоев переносит действие романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в Санкт-Петербург XXI века. Несмотря на присутствие в кадре современных реалий, персонажи сериала общаются преимущественно на языке XIX столетия, что производит довольно странное впечатление. По справедливому замечанию С. Биккановой, отсутствие стилизации оригинального текста приводит к конфликту формы и содержания [Бикканова: 2024]. Следствием искусственного и никак режиссерски не оправданного переноса действия романа в наши дни становятся деформация характеров и утрата мотивировки действий целого ряда персонажей. Дуня Раскольникова (Любовь Аксенова) перестает быть образцом добродетели: поначалу она готова вступить в связь со Свидригайловым (Владислав Абашин), откровенно манипулирует Лужиным (Никита Тарасов), а затем неожиданно превращается в строгую и сдержанную молодую особу. Соня Мармеладова, которую до ее падения играет Диана Енакаева, а после –

Алена Михайлова, отправляется в бордель без видимой необходимости, ведь в наши дни она, чтобы помочь семье, могла бы пойти работать продавщицей или, в крайнем случае, раздавать рекламные листовки. Далеко не так трагично, как в романе, выглядит в сериале первое падение Сони: девушка, по собственному выбору, проводит ночь с симпатичным ей Разумихиным (Тихон Жизневский), который до встречи с Дуней не гнушается походами по значным местам, где пытается брать на себя роль «благородного рыцаря».

Не мотивирован и уход Родиона Раскольникова (Иван Янковский) с престижного юридического факультета Санкт-Петербургского университета, куда ему удалось поступить на бюджетное место. По сути, не является мотивированным и само преступление Раскольникова: в современном мегаполисе отдельно взятый человек настолько безразличен окружающим, что ему просто некому доказывать свои безумные теории. Единственным объяснением поступков героя может стать присутствие в его жизни Тени (Борис Хвошнянский) – некоего inferнального персонажа, более всего напоминающего Мефистофеля. Кажется, именно ему, а не Раскольникову, принадлежит замысел преступления. Так в сериале Владимира Мирзоева выстраивается образ современного мира, в котором правит бал Сатана и который оказывается гораздо страшнее мрачного мира романа Достоевского.

Роман «Преступление и наказание» завершается душевным просветлением Раскольникова и его возрождением к новой жизни, в которой он, возможно, обретет счастье с Соней. Финал сериала абсолютно безысходен.

Парадоксально, но перенос действия романа в современность не приблизил его к зрителю, а, скорее, отдалил от него. Сценаристке Анастасии Мирзоевой и режиссеру Владимиру Мирзоеву не удалось найти тех сюжетных ходов, которые позволили бы органично сочетать российские реалии XIX и XXI столетий.

«Мастер и Маргарита» Михаила Локшина – вариация на булгаковские темы

«Мастер и Маргарита» Михаила Локшина рассказывает не столько о героях Булгакова, сколько о нем самом, – непризнанном, гонимом Художнике, живущем в тоталитарном обществе. Его фантазия преобразует повседневную действительность в удивительный, полный фантазии, юмора и лирики роман. Как подчеркивает Е. Анисимова, «Мастеру в фильме придают внешний вид самого Булгакова. Таким — в щегольском костюме-тройке с бабочкой и с шляпой-трилби — тот предстает на самых известных фотокартонках. И даже поселяют его в деревянном доме в Мансуровском переулке — локации, где сам Михаил Афанасьевич часто гостил» [Анисимова: 2024].

Тем не менее, герой фильма – это уже не Булгаков, но еще не Мастер. Как и многие персонажи «Мастера и Маргариты», он живет в двух мирах. В реальном мире нет ни Воланда с его смешной и устрашающей свитой, ни Мастера. Они наполняют мир фантазии, где с ними соседствуют герои библейской истории – Понтий Пилат и Иешуа Га-Ноцри. Жизнь Художника завершается трагически – он выбрасывается с балкона психиатрической клиники, где его лечат электрошоком, но Мастер – его альтер эго – остается жить. Н.В. Шимонова следующим образом формулирует главную идею фильма: «В трактовке Локшина Писатель не может не писать, роман должен родиться. Неважно, что это будет стоить Писателю рассудка и самой жизни: у Гения нет выбора» [Шимонова: 2024, с. 53].

Несмотря на фантазийный и, по сути, вневременной характер сюжета в фильме Локшина присутствует множество примет времени. Мастер (Евгений Цыганов) встречает Маргариту (Юлия Снегирь) не в безлюдном переулке, а в праздничной толпе на Первомайской демонстрации; в театре, вместо запрещенной еще до премьеры пьесы Мастера, идет мюзикл о путешествии в коммунистическое будущее (невольно вспоминается «Баня» Маяковского), а клиника профессора Стравинского (Леонид Ярмольник) подозрительно напоминает сталинский застеноч.

Н.В. Шимонова видит в экранизации Локшина множество историко-культурных аллюзий: «кто такой Алоизий Могарыч со своей колхозной комедией? Уж не Пырьев ли? Бездомный читает стихи, как молодой Евтушенко на площади Маяковского. Клиника Стравинского полна безумцев — писателей, поэтов, советских работников культуры, и даже Лиходеев попадает именно туда, а не в Ялту. Нет никакой Ялты, ибо Воланда — нет. Нет сверхъестественных сил, которые могли бы «навести справедливость» и принести то самое мифическое «благо»» [Шимонова: 2024, с. 53].

Наибольший интерес среди персонажей картины вызывает Воланд в исполнении Аугуста Дилья. По словам И. Талалаева, «Аугуст Диль... выдаёт игру совершенно иного уровня, превосходя всех на съёмочной площадке» [Прудников, Талалаев: 2024]. Немецкого актера на роль Воланда пригласили совершенно осознанно, поскольку в начале романа его герой описывается как иностранец, говорящий по-русски с заметным немецким акцентом. Иностранец профессор, волей фантазии писателя превращенный в Князя Тьмы, непривычно молод, энергичен и поистине дьявольски обаятелен. Как подчеркивает Д. Шаталова, «у Дилья магнетическая харизма — Воланда он играет без нажима, на полутонах и за пару мгновений буквально преображается на глазах. От его трансформаций — от дьявола до простодушного, на первый взгляд, интуриста, который искренне пытается понять загадоч-

ную русскую душу и познакомиться с советскими людьми, — не отвести взгляд» [Шаталова: 2024]. Интересную трактовку Воланда-Дилья представляет в своей публикации А. Ивахнова: «Он — олицетворение всего того, кем так и не смог стать Мастер при жизни, то внутреннее Я писателя, неукротимое и непримиримое, которое и способно написать нечто действительно гениальное» [Ивахнова: 2024].

По мнению А. Солнцевой, с которым сложно не согласиться, «даже самым придирчивым зрителям имеет смысл посмотреть этот фильм из-за Дилья, его мгновенно меняющегося взгляда, минимальных движений губ и бровей, когда легкого наклона головы достаточно, чтобы сменить состояние, его идеальной пластики, которую мог бы оценить наставник старинного японского театра» [Солнцева: 2024].

Несмотря на блестящее исполнение роли Воланда Аугустом Дилем, на первый план в экранизации, помимо трагедии Художника, выходят не похождения дьявола и его свиты в сталинской Москве, а история любви Мастера и Маргариты. Очень мало места отведено библейским главам. Кроме того, из фильма Локшина исчезли некоторые колоритные персонажи – к примеру, буфетчик Андрей Фокич Соков, председатель жилтоварищества Никанор Иванович Босой и др. Особенно удручает значительное сокращение роли обаятельного кота Бегемота, которого лишили большинства его остроумных реплик.

Но в целом создателям новой экранизации «Мастера и Маргариты» удалось передать дух булгаковского романа, дав возможность зрителю ощутить свою причастность не только к трагическим моментам русской истории, но и к глубинам национальной культуры, подарившей миру настоящие шедевры.

Выводы

В рамках данного исследования рассмотрены три экранизации произведений русской классической литературы, относящихся к разным периодам истории отечественной культуры. «Евгений Онегин» А.С. Пушкина – ключевое произведение русской литературы «золотого века». «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского – один из самых значительных романов второй половины XIX века. «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова – знаковая книга первой половины XX века.

Создатели фильмов выбрали разные пути адаптации хрестоматийно известных произведений. Сарик Андреасян снял классическую версию «Евгения Онегина», погружив своего зрителя в мир пушкинского Петербурга и элегически красивых дворянских усадеб. Несмотря на неоднозначное отношение критики, экранизацию можно

считать удачной. «Онегин» Андреасяна предназначен для зрителей разных поколений. Он способен пробудить интерес к русской классике у молодежи и позволить заново осмыслить хорошо знакомые перипетии пушкинского сюжета представителям среднего и старшего поколения.

Владимир Мирзоев перенес хрестоматийно известный сюжет в современность, сделав и без того тяжелую атмосферу романа Ф.М. Достоевского еще более мрачной и безысходной. В итоге, сериал «Преступление и

наказание» способен, скорее, отвратить от романа, чем привлечь к нему внимание.

Автором самой необычной адаптации литературной классики стал Михаил Локшин. Его «Мастер и Маргарита» - не буквальная экранизация, а, скорее, фантазия на тему булгаковского романа. Возможно, ее примут не все поклонники творчества писателя, но нельзя не отметить, что создателям фильма удалось передать дух и атмосферу главной книги Булгакова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е. «Вся Москва горит»: Как фильм «Мастер и Маргарита» с Цыгановым и Снигирь работает с булгаковским текстом? // Собака. СПб.ру. 2024. 6 февраля. URL: <https://www.sobaka.ru/entertainment/cinema/177842> (Дата обращения: 07.08.2025)
2. Бикканова С. Страх и ненависть в Петербурге: что не так с сериалом «Преступление и наказание» // После титров. 19.11.2024. URL: <https://posletitrov.ru/articles/movies/reviews/prestuplenie-i-nakazanie/> (Дата обращения: 06.08.2025)
3. Борисова И. Кинематограф и культура: роль экранизаций классической литературы в формировании культурной идентичности // Российский культурологический журнал. 2018. №12. С.128-133.
4. Григорьев А. «Онегин» в контексте современной России // Российский культурологический журнал, 2021. №5. С.175-180.
5. Ивахнова А. Дьявол в деталях // 25-й кадр. 16.02.2024. URL: <https://www.25-k.com/page-id-6502.html> (Дата обращения: 07.08.2025)
6. Прудников С. Талалаев И. Рукописи не горят // 25-й кадр. 31.01.2024. URL: <https://www.25-k.com/page-id-6477.html> (Дата обращения: 07.08.2025)
7. Солнцева А. Воланд и Маргарита в воображении Мастера – Булгаков на экране // Сеанс. 24.01.2024. URL: <https://seance.ru/articles/woland/> (Дата обращения: 07.08.2025)
8. Травкина А.М. Потапова В.А. Экранизация классики как культурное переосмысление в современном российском кинематографе на примере фильмов 2024 года // Universum: филология и искусствоведение. 2025. №1 (127). С. 14–18.
9. Холмогоров Е. Путь от страха к любви: Евгений Онегин показал дорогу русскому кино // Царьград. 2024. 12 марта. URL: https://spb.tsargrad.tv/articles/put-ot-straha-k-ljubvi-evgenij-onegin-pokazal-dorogu-russkomu-kino_972154 (Дата обращения: 05.08.2025)
10. Шаталова Д. Перегрузка героев и Москва, которой не было. Чего ожидать от фильма «Мастер и Маргарита» // ТАСС. 2024. 25 января. URL: <https://tass.ru/kultura/19814807> (Дата обращения: 07.08.2025)
11. Шимонова Н.В. Два поколения – две интерпретации романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Телекинет. 2024. №1/2 (26/27). С. 51–56.

© Ли Тин (1822794566@qq.com), Ши Вэньхуэй (swenhui706@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

В МЕГАПОЛИСЕ И НА ПЕРИФЕРИИ: КИТАЙСКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ В ПРОЗЕ МИХАИЛА ЩЕРБАКОВА¹

Линь Гуаньцюн

кандидат филологических наук, преподаватель,
Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, (КНР)
linguantsyun@mail.ru

IN THE METROPOLIS AND ON THE PERIPHERY: CHINESE MENTALITY IN THE PROSE OF MIKHAIL SHCHERBAKOV

Lin Guanqiong

Summary: The article is dedicated to the study of the peculiarities of Chinese mentality in the works of the Russian emigration writer in China, Mikhail Shcherbakov, focusing on the cycle "Shanghai Sketches" and the short story "The Rotten Coal". The specificity of the perception of Chinese people is analysed both in the metropolis (Shanghai) and on the periphery (the Far East). Particular attention is given to such features of Chinese mentality as respect for cultural traditions, attention to food, reverence for religion, a highly developed instinct for self-preservation, severity, and discipline. It is noted that by combining artistic description and analytical reflection, Shcherbakov makes a significant contribution to the dissemination of Chinese culture among Russian-speaking readers, thus enriching the literary heritage of the Russian emigration in China.

Keywords: Russian emigration in China, Chinese mentality, Shanghai, the Far East, Mikhail Shcherbakov.

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей китайской ментальности в творчестве писателя русской эмиграции в Китае Михаила Щербакова на примере цикла «Шанхайские наброски» и рассказа «Паршивый уголь». Анализируется специфика восприятия китайцев как в мегаполисе (Шанхае), так и на периферии (Дальнем Востоке). Особое внимание уделено таким чертам китайской ментальности, как уважение к культурным традициям, внимание к еде, благоговение к религии, сильно развитый инстинкт самосохранения, строгость и дисциплинированность. Отмечается, что Щербаков, совмещая художественное описание и аналитическое осмысление, вносит значительный вклад в распространение китайской культуры среди русскоязычных читателей, обогащая тем самым литературное наследие русской эмиграции в Китае.

Ключевые слова: русская эмиграция в Китае, китайская ментальность, Шанхай, Дальний Восток, Михаил Щербаков.

В отличие от русских писателей западноевропейской эмиграции XX в., которые страдают от конфликта «свое — чужое», писатели русского зарубежья восточной ветви с интересом знакомятся с культурой тех мест, куда они переезжают, и в их творчестве нередко отражается восприятие своего пристанища. Михаил Васильевич Щербаков (1890–1956) — писатель-эмигрант старшего поколения в Китае. Он родился в Москве, получил физико-математическое образование, овладел французским, немецким и английским языками, в молодости побывал в разных странах, что помогло ему значительно расширить кругозор и сформировать широкую картину мира. Творчество писателя отличается жанровым разнообразием: рассказы, повести, стихи, очерки, статьи, рецензии, переводы и др. Его прозаические и поэтические произведения пронизаны особенно «живым интересом к культуре Востока, к жизни и быту» [7, с. 47] китайцев.

С 1922 г. до начала 1950-х гг. Щербаков проживал в Шанхае — одном из крупнейших городов в тогдашнем мире, уступая только Нью-Йорку, Лондону и Парижу. До

переезда в Китай в 1920–1922 гг. он был во Владивостоке. Благодаря личной связи с известным путешественником, исследователем Дальнего Востока В.К. Арсеньевым и под воздействием творчества писателя харбинской эмиграции П.В. Шкуркина Щербаков познакомился с культурой российского Приморья и Поднебесной [5, с. 159]. В 1943 г. в Шанхае было издано одно из главных произведений Щербакова — сборник рассказов «Корень жизни», сформированный автором в 1920-е — 1930-е гг. и известный высоким художественным уровнем и богатой тематикой [4, с. 54]. Как замечено в первом издании, кроме некоторых фантастических фабул, в сборнике представлено реалистичное описание тех мест, где автор побывал [11, с. 1]. В данном сборнике присутствует всестороннее и подробное изображение китайцев (в Шанхае и российском Приморье) — состоятельных и бедных. На основе двух частей сборника — цикла из шести новелл «Шанхайские наброски» (1924–1930) и рассказа «Паршивый уголь» (1924) мы будем рассматривать особенности китайской ментальности.

Как отмечает А.Я. Гуревич, ментальность представля-

¹ Работа выполнена в рамках научно-исследовательского проекта департамента образования провинции Гуандун КНР «Этнокультура в русской прозе китайской эмиграции (1920–1945)» (2023WQNCX083) и программы по привлечению высококвалифицированных специалистов «Павлин» города Шэньчжэнь.

ет собой «картину мира, включающую в себя, в частности, представления о личности и ее отношении к социуму, о свободе, равенстве, чести, добре и зле <...> именно эта картина мира, унаследованная от предшествующих поколений и непременно изменяющаяся в процессе общественной практики, лежит в основе человеческого поведения» [3, с. 454–455]. По сравнению с философией, нацеленной на поиск всеобщих закономерностей всего мира и человечества, ментальность отражает мировосприятие определенного народа или социальной группы [6, с. 27]. На ментальность комплексно влияют природные условия, общекультурные, исторические факторы и т.д.

До публикации сборника «Корень жизни» Щербаков сначала определил новеллы в цикле «Шанхайские наброски» как миниатюры, которые характеризуются небольшим объемом, простотой и одноэпизодностью. Кроме этого, в этих миниатюрах объединена «высокая аналитичность, эмоциональность, образность и рефлексия автора» [8, с. 117]. В тексте с помощью описания Шанхая и его жителей Щербаков сконцентрировано показывает ментальность китайцев в мегаполисе. Здесь он выступает как автор и как исследователь, чьи личные впечатления, полученные во время проживания в Шанхае, подвергаются художественной переработке и дополняются его интерпретацией.

Главный герой первой миниатюры «Каллиграф» — лучший художник в Шанхае. Он трижды упомянут в тексте как: «— старый, — вежливый, — неторопливый» [10, с. 139]. Автор подробно описывает движения каллиграфа, его кисточку и специальную бумагу, знакомит с уникальной китайской каллиграфией, тем самым способствует распространению традиционной китайской культуры, особо акцентируя внимание читателя на каллиграфических произведениях героя «для души»: они «то мысли великих философов, то поэмы прекрасных поэтов прошлого. Пища уму, радость для глаза» [10, с. 140].

Щербаков изображает каллиграфа как образ «золотой середины», сочетающий в себе мудрость, гармонию и порядок, однако, его мир несовместим с миром простых людей. Например, когда девицы конторы приходят на работу «с голыми по плечи руками» [10, с. 139], он всегда заворачивается в традиционный китайский халат. Стоит отметить, что в произведении автор не называет имени каллиграфа, не указывает его возраст, и во всем тексте нет прямой речи. Можно предположить, что здесь автор создает отнюдь не образ конкретного старого каллиграфа, а целого коллектива утонченных и благовоспитанных китайских горожан, которые пытаются сохранить свои традиции, культуру, представляют мир древности, ритуалов и спокойного благоденствия. В процессе развития общества они постоянно борются за свой статус, но все равно постепенно вытесняются простонародьем, как дважды подчеркивает автор в тексте: «таких [людей — Л.Г.] боль-

ше не будет» [10, с. 139].

Образ человека, высоко ценящего культуру и традиции, мы также можем найти в миниатюре «Хрустальный шар», где китайский адвокат Мосье Ли с упоением рассматривает купленный шар из горного хрусталя: он «взвешивает, поворачивает, ощупывает, сжимает своими пальцами <...> прозрачный камень, точно усиливая и дополняя осязанием зрительное наслаждение» [10, с. 142], стараясь понять талант и фантазию мастера-художника. Исходя из этого автор делает вывод, что китайцы раньше западноевропейцев начинали воспринимать фактуру в искусстве.

«Чэ» — Щербаков так называет миниатюру о культуре питания в Китае, используя транслитерацию китайского иероглифа 吃 (еда) русскими буквами. Уже в самом начале произведения автор указывает на незаменимую роль еды в повседневной жизни китайцев: она «прерывает самую срочную работу», приостанавливает «самый жестокий бой между армиями враждующих генералов» [10, с. 144]. По впечатлениям автора китайцы едят везде (совсем не сложно найти место, где можно поесть) и всегда (разносчики работают с раннего утра до глубокой ночи). Важное событие в Китае непременно отмечается пиром, в меню которого входят не менее 1520 блюд. Писатель подробно описывает свадебный обед своего китайского приятеля м-ра Цана. Отец м-ра Цана так детально рассказывает каждый этап приготовления супа из акулиных плавников, что автор считает его настоящим гастрономом, китайским художником, тщательно выписывающим каждую малейшую деталь своего произведения. О важности еды в сознании китайской нации было отмечено давно, например, в знаменитом труде «Ши цзи (Исторические записки)» (104–91 гг. до н.э.) Сыма Цяня советник Ли-шэн (? – 203 г. до н.э.) высказался о том, что «для народа высшей ценностью является пища» [9, с. 177], это мнение сохранилось у китайцев в качестве устойчивого выражения до сегодняшних дней. В обыденной жизни китайцы часто здороваются с друзьями фразой «Ты поел?» Материальные условия долгое время представляли одну из главных тем у жителей Поднебесной, тем более в те нестабильные времена XX в., когда Щербаков писал эту миниатюру. Кроме этого, сравнивая с русскими, писатель упоминает, что в Китае пир не является выпивкой: «Китай пьет сравнительно очень мало <...> и увидеть пьяного китайца — исключение» [10, с. 145], чтобы подчеркнуть, что для китайцев самое главное за столом — это еда, а не напиток.

К продолжению анализа культуры питания в Китае мы также можем отнести поэтизированные формулировки вывесок ресторанчиков и магазинов продуктов в миниатюре «Вывески»: «Таверна Пьяной Луны», «Сад Вечной Весны» и «Мир в Морях» [10, с. 143], которые доказывают вечно возвышенное место еды в сердцах китайцев. Это

восхищает автора, он считает, что китайские вывески — «целые поэмы в двух-трех словах» [10, с. 144].

В миниатюре «Поэма огня» Щербаков подробно описывает религиозные обряды в семисотлетней Хон-Мяо (Радужная Кумирня) в центре Шанхая. «Огонь» в названии произведении — это жертвенное пламя в кумирне, которое и символизирует дух китайских набожных верующих. Детально представлено сильное влияние религии (буддизма, даосизма, язычества) на духовный мир китайцев: они возлагают надежду на божества, чтобы их жизнь была благополучной, без бед и несчастий. Люди строго соблюдают правило посещения кумирни: «идти в Хон-Мяо надо в ночь на китайский Новый Год и после полуночи, не раньше» [10, с. 147]. В Китае верующие — это люди разных категорий, независимо от возраста, материальных условий и т.д. В кумирню «идут женщины Шанхая, богатые и бедные, честные и проститутки, чтобы молить у божества удачи в делах, детей или легких родов», перед божеством «падают на колени женщины, молодые и старухи, и делают “большое котоу [земной поклон — Л.Г.]”» [10, с. 149]. По кумирне китайцы идут толпой, но они спокойны, и весь ритуал происходит, не торопясь: «все движется, но шума нет, как нет и благоговейной тишины храма. Только потрескивание огня, шарканье ног <...>» [10, с. 148]. Будучи иностранцем, автор следит за толпой местных китайцев и как бы участвует во всем этом религиозном обряде. Он настолько удивлен и тронут увиденным, что ему «не хочется уходить. Хочется глубже, резче ухватить памятью этот дымный гимн огня» [10, с. 151].

Однако, в прозе Щербакова образ китайцев не всегда комплементарный. В миниатюре «Нищие» автор описывает низший класс китайского общества в Шанхае, используя такие определения, как «отвратительное» [10, с. 140] и «омерзительное» [10, с. 141]. От них пахнет тлением и смертью. Как полагает автор, они страдают неизлечимыми инфекционными заболеваниями, но они очень старательно пытаются выжить, борются за брошенные приходящими монетки. Стоит отметить, для описания простых китайцев на Дальнем Востоке Щербаков в своих произведениях также использует слова «ходя» [10, с. 25] и «китаеза» [10, с. 52]. Все эти банальные и обыденные названия автора в отношении низшего слоя или маргиналов из китайского общества М. Гамза свел к рефлексаторному расизму [2, с. 367].

В рассказе «Паршивый уголь» изображена жизнь китайцев-маргиналов по берегу бухты Святой Ольги (залив Ольги) через рассказ капитана Вассера. Эти китайцы живут на периферии, далеко от мегаполисов и мейнстримной культуры Китая, но Щербаков через них показывает положительные черты китайской ментальности — строгость и дисциплинированность. В Ольгинской тайге, при отсутствии официальных законов, китайцы сами устанавливают три священных закона тайги: гостепри-

имство; запрет воровства; запрет клятвопреступления. Тому, кто не соблюдает эти законы, предстает серьезная кара. В рассказе капитана Вассера богатый старый китаец Сан-Хо-Лин, у которого было большое хозяйство и три жены, вместе со своим молодым работником Кун-Си помолились предкам и стали «братками». Однако, Сан-Хо-Лин трусил и бросил «братку» Кун-Си на съедение дикому зверю. Кун-Си удалось выжить, он убил старика и забрал его хозяйство и жен. Когда все выяснилось, Кун-Си был приговорен к смертной казни, хотя изначально причиной всего этого несчастья являлась трусость Сан-Хо-Лина. «Закон Тайги ясен <...> снисхождений никаких: за смерть полагалась смерть» [10, с. 58]. Казнь была мучительной и жестокой: Кун-Си закопали «живым в землю, головой наружу» [10, с. 58], чтобы дикие животные его съели живьем. В конце рассказа капитан Вассер из жалости расстрелял этого китайского парня, помогая ему закончить мучение гуманно.

Подобную практику закона тайги мы также можем найти в повести «Великий Ван» (1936) одного из известнейших русских писателей харбинской эмиграции Н.А. Байкова. В произведении жадный китайский зверолов Сун-Фа украл соболью шкуру у своего хозяина. На этой основе таежные судьи приговорили его к смертной казни. Летом его «закопали бы живым в землю» [1, с. 184], но тогда еще была зима и его привязали веревками к гигантскому кедру, чтобы отдать Великому Вану (тигру) в качестве человеческой жертвы. История Сун-Фа служит примером нарушения второго закона тайги, так как «не любит тайга воровства» [10, с. 53].

Строгость и дисциплинированность китайских жителей на Дальнем Востоке может интерпретироваться укоренившимся в сознании китайцев буддийским вселенским законом причины и следствия — законом кармы, «согласно которому праведные или греховные действия человека определяют его судьбу, обрекают на страдание или дарят наслаждение» [6, с. 71]. Следовательно, совершившие грех Кун-Си и Сун-Фа должны подвергнуться наказанию, как гласит догмат законов тайги: «око за око и зуб за зуб» [1, с. 182]. Китайцы в тайге гостеприимны, хозяева даже оставляют продукты и предметы первой необходимости в своей «фанзушке» для других охотников. Они оказывают благодеяние незнакомцам, по закону кармы надеясь на удачную деятельность и обеспеченную жизнь в тайге. Несмотря на большую удаленность от центральных китайских городов, находясь в приграничной субкультуре, китайцы на Дальнем Востоке сохраняют в своем сознании типичные черты национальной ментальности. Благодаря этим законам их таежная жизнь довольно упорядочена.

Таким образом, в прозе Щербакова через цикл «Шанхайские наброски» и рассказ «Паршивый уголь» глубоко раскрываются яркие черты китайской ментальности,

проявляющейся в условиях и мегаполиса, и периферийных территорий. Писатель не только художественно воспроизводит повседневную жизнь китайцев, их традиции, духовные и гастрономические пристрастия, но и аналитически осмысливает эти явления, давая русскоязычным

читателям возможность глубже понять самобытность китайского народа. Тем самым творчество Щербакова становится значимым вкладом в литературное наследие русской эмиграции в Китае и служит своеобразным культурным мостом, соединяющим Восток и Запад.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байков Н.А. Великий Ван // Байков Н.А. Великий Ван: Повесть; Черный капитан: Роман / Вступ. ст. Е. Ким. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2009. С. 53–226.
2. Гамза М. О системах ценностей русской эмиграции в Китае // Новое литературное обозрение. 2014. № 3 (127). С. 365–376.
3. Гуревич А. Ментальность // 50/50: Опыт словаря нового мышления / Под общ. ред. М. Ферро и Ю. Афанасьева. М.: Прогресс, 1989. С. 454–456.
4. Жун Цзе. Эцзя цзоцзя Щербаков (Писатель русского зарубежья М. Щербаков) 荣洁. 俄侨作家谢尔巴科夫 // Элосы вэньи (Русская литература и искусство). 俄罗斯文艺. 2010. № 2. С. 53–57.
5. Забияко А.А. Мифология дальневосточного фронта в сознании писателей-эмигрантов // Религиоведение. 2011. № 2. С. 154–169.
6. Линь Гуаньцзюнь. Этноментальность как предмет изображения в художественной прозе русской эмиграции (Харбин, 1920-е — 1930-е годы): дис. ... канд. филол. н. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2021. 208 с.
7. Меряшкина Е.В. Ориентальная специфика прозы Михаила Щербакова // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. № 2 (15). 2014. С. 42–52.
8. Степанова Т.В. Жанрово-стилевой эксперимент «Шанхайских набросков» М. Щербакова // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 46. С. 117–119.
9. Сыма Цянь. Глава девяносто седьмая. Ли-шэн, Лу Цзя ле чжуань — Жизнеописание Ли-шэна и Лу Цзя // Сыма Цянь. Исторические записки (Ши цзи): В 9 т. Т. 8 / Пер. с кит. Р.В. Вяткина и А.М. Карапетянца, коммент. Р.В. Вяткина, А.Р. Вяткина и А.М. Карапетянца, вступ. ст. Р.В. Вяткина. М.: Восточная литература, 2002. С. 175–187.
10. Щербаков М. Корень жизни // Щербаков М. Одиссеи без Итаки: Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы / Сост., комм. и вступит. ст. А. Колесова (Серия «Восточная ветвь»). Владивосток: Рубеж, 2011. С. 15–182.
11. Щербаков М.В. Корень жизни: Рассказы. Шанхай: Врата, 1943. 236 с.

© Линь Гуаньцзюнь (linguantsyun@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИИ ЧАСТИЦЫ “呢 (NE)” В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Линь Лимэй

аспирант, старший преподаватель, Цзилиньский педагогический университет, (г. Сыпин, Китай)
linlimei1989@mail.ru

Линь Лина

старший преподаватель, Цзилиньский педагогический университет, (г. Сыпин, Китай)
linalin85@163.com

FUNCTIONS OF THE PARTICLE “呢 (NE)” IN DIFFERENT TYPES OF SENTENCES IN CHINESE

Lin Limei
Lin Lina

Summary: In modern Chinese, there are many ways to express modal meaning: sentence intonation, modal particles, modal adverbs, and others. Among them, modal particles are one of the main means of conveying modality, which is inferior to intonation in terms of frequency of use. The particle “呢” (ne) is a typical and highly frequent modal particle, occupying an extremely important position and playing a significant role in the system of modal particles. This study aims to identify the semantic and syntactic features of the particle “呢” and its functions in different types of sentences in Chinese. The article shows that the main function of the particle “呢” is to soften the intonation of interrogative sentences; in addition, it can also perform the function of completing a sentence, expressing exclamation, marking an intonation pause, and indicating the continuation of an action or situation now.

Keywords: modal particle, semantics, syntax, types of sentences, usage.

Аннотация: В современном китайском языке существует множество способов выражения модального значения: интонация предложения, модальные частицы, модальные наречия и другие. Среди них модальные частицы относятся к основным средствам передачи модальности, уступая по частоте использования только интонации. Частица “呢” является типичной и высокочастотной модальной частицей, занимает исключительно важное положение и выполняет значимую роль в системе модальных частиц. Настоящее исследование посвящено выявлению семантико-синтаксической специфики частицы “呢” и её функций в предложениях разных типов в китайском языке. В статье показано, что основная функция частицы “呢” заключается в смягчении интонации вопросительного предложения, кроме этого, она может ещё выполнять функцию завершения предложения, выражения восклицания, маркировки интонационной паузы, и функцию обозначения продолжения действия или ситуации в данный момент.

Ключевые слова: модальная частица, семантика, синтаксис, виды предложений, функция.

В китайском языке порядок слов и служебные слова являются основными средствами выражения грамматических отношений. Частица является одной из ключевых категорий служебных слов в китайском языке, функционирует в разных типах предложений, передавая эмоциональные и смысловые оттенки. Модальные частицы относятся к одному из видов частиц. Кравченко Е.В. полагает, что основные функции модальных частиц заключаются в эмоционально-смысловом выделении и выражении добавочного значения. Модальные частицы оказывают большое влияние на перевод предложения и могут кардинально изменить его смысл и интонацию [1, с.26]. Они чаще всего употребляются в конце предложения или в позициях пауз в середине, помогая выражать различные модальности: повествовательную, вопросительную, повелительную, восклицательную и т.д. Особенно широко они применяются в устной коммуникации. Участие модальных частиц делает речевое выражение более лаконичным, гибким и удобным.

Китайские исследователи-грамматисты Чжан Бинь и Бай Сяохун классифицируют определенную группу частиц как классические, такие как 啊, 呢, 吗, 吧 и т.д.,

они являются наиболее употребительными модальными частицами в современном китайском языке. Остальные частицы относят к обычным (например, 嘛, 喽, 咯, 呐 и другие), и эти частицы с ограниченностью значений и низкой частотой употребления [2, с.247; 3, с.266]. В учебнике «Современный китайский язык» под редакцией профессоров Хуан Божуна и Ляо Сюдуна частица «呢» признаётся одной из наиболее фундаментальных модальных частиц в системе «путунхуа» [4, с.31]. Её использование неизбежно в повседневной коммуникации. Модальная частица «呢» занимает крайне важное положение и выполняет значимую роль как в системе модальных частиц, так и во всей грамматике современного китайского языка.

В настоящей статье проведено исследование функций модальной частицы «呢» в разных типах предложений, а также объяснены её семантико-синтаксические специфики. Данное исследование способствует оптимизации преподавания и практического применения этой частицы в системе обучения китайскому языку как иностранному, а также обеспечивает более эффективное освоение правил её употребления для изучающих китайский язык.

Во всех словарях «呢» определяется как частица со следующими значениями: (1) выражение вопроса; (2) усиление отрицательно-вопросительного оттенка; (3) подтверждение или эмфатическое выделение факта; (4) обозначение продолжения действия в конце повествовательного предложения; (5) маркировка интонационной паузы в середине [5, с. 359]. По названным признакам слово «呢» выполняет разные функции в предложениях разных типов. Назовём их. Все наши примеры выбраны из Динамического Корпуса сочинения HSK Пекинского университета языка и культуры.

1. Основная функция частицы «呢» в предложении — смягчение интонации. Эта функция наиболее ярко проявляется в вопросительных предложениях следующих типов: специальных, альтернативных, разделительных и риторических. В таких случаях она обычно располагается в конечной позиции вопросительного предложения, и кроме функции смягчения интонации, она ещё может выражать вопрос. Например:

В специальных вопросах:

1. 这是谁的书呢? Чья это книга?
2. 中国人结婚的时候, 你们一般送什么呢? 什么通常都带在婚礼上中国人都带?

В альтернативных вопросах:

3. 我去还是不去呢? 去还是不去?
4. 咱们是去爬山呢, 还是去游泳? 咱们是去爬山还是去游泳?

Если мы удалим слово «呢» из предложений, то получаем следующий набор предложений.

5. 这是谁的书? Чья это книга?
6. 中国人结婚的时候, 你们一般送什么? 通常都带在婚礼上中国人都带?
7. 我去还是不去? 去还是不去?
8. 咱们是去爬山, 还是去游泳? 咱们是去爬山还是去游泳?

При анализе видно, что в предложениях без «呢» (пример 5–8) говорящий выражает прямую потребность в ответе, такие примеры представляют собой обычные вопросы с резкой интонацией. А в примерах с модальной частицей «呢» (пример 1–4) интонация более эфемистична, что делает коммуникацию более комфортной. Сравнение показывает, что нет никакой разницы в значении предложений между двумя группами примеров предложений, разница заключается в степени эмоционально-модальных оттенков двух групп предложений. Это свидетельствует о том, что в альтернативных и специальных вопросах частица «呢» выполняет аналогичную роль — смягчает интонацию высказывания.

В разделительных вопросах:

9. 我买, 你买不买呢? 我买, 你买不买?

10. 屋里太热了! 你要不要脱掉外套呢? В комнате слишком жарко! Не хочешь снять пальто или нет?

Применение «呢» в этих предложениях не только смягчает интонацию, но и указывает на ожидание говорящим ответа-согласия или отказа со стороны слушателя, при этом частица выполняет комплексные функции. Например, в примере 10) помимо вопроса о необходимости снятия одежды в душной комнате, говорящий намекает на возможные последствия как принятия, так и отказа от предложения. Таким образом, частица «呢» в разделительных вопросах имеет двойную функцию: смягчение интонации и подчёркивание детализации вопроса.

В риторических вопросах:

11. 可是怎样才能使自己快乐呢? Но как можно сделать себя счастливым?
12. 为什么不早三分钟出门呢? Почему бы не выйти на три минуты раньше?

В риторических вопросах «呢» часто сочетается с лексемами «哪里 (nǎ lǐ)», «怎么 (zěn me)», «何必 (hé bì)», образуя устойчивые структуры. Риторические вопросы отличаются тем, что говорящий не сомневается в своей позиции, а выражает свои мысли через форму вопроса, при этом интонация обычно более интенсивна. Добавление «呢» смягчает эту интенсивность, делая высказывание более деликатным и сдержанным.

2. Функция завершения эллиптических вопросительных предложений с сохранением вопросительной информации. Например:

13. 我暑假打算去中国玩, 你呢? Я планирую поехать в Китай на летних каникулах. А ты?
14. 林娜的爸爸做什么工作? 妈妈呢? 爸爸做什么工作? 妈妈做什么工作? 爸爸做什么工作? 妈妈做什么工作?

Чтобы понять значение частицы «呢» в таких примерах, необходимо опираться на контекст. В примере 17) эллиптическая конструкция «А ты?» можем восстанавливаться до полной формы «Чем ты планируешь заняться на летних каникулах?», которая подразумевалась говорящим. Если мы удалим «呢» у этих примеров, то получаем «我暑假打算去中国玩, 你?» «林娜的爸爸做什么工作? 妈妈?», согласно китайской грамматике, эти предложения являются неполными и некорректными.

Выше мы рассмотрели функции частицы «呢» в вопросительных предложениях, далее мы рассмотрим её функции в невопросительных предложениях.

3. Функция обозначения продолжения действия или ситуации. Например:

15. 我正在看电视呢。Я сейчас смотрю телевизор.
16. 外面正下着雨呢, 带伞了吗? На улице идёт дождь, взял ли зонтик?

При такой функции частица «呢» обычно стоит в конце повествовательного предложения, и она чаще всего сочетается с лексемами «正(zhèng)», «正在(zhèng zài)», «在(zài)», «着(zhe)» и т.д., чтобы вместе выражать смысл продолжения действия или ситуации в данный момент. В таком случае такое предложение является довольно дружелюбным выражением в разговорной речи. При удалении «呢» такие предложения превращаются в простые информационные сообщения с резкой интонацией.

4. Функция выражения восклицательного оттенка. При такой функции «呢» часто сочетается со словами «可(kě)», «还(hái)», «才(cái)», образуя устойчивые восклицательные конструкции: «可.....呢(kě... ne)», «还.....呢(hái... ne)», «才.....呢(cái... ne)». Например:

17. 今天可冷呢! Сегодня так холодно-то!
18. 他还会作诗呢! И он умеет писать стихи-то!
19. 北京才好呢。 Пекин такой прекрасный-то.

В подобных предложениях «呢» выполняет функцию подчёркивания и преувеличения, передавая восклицательный оттенок. Если без частицы «呢», то такие высказывания остаются простыми повествовательными, выражают простые факты, лишённые преувеличивающего смысла.

5. Функция маркировки интонационной паузы и привлечения внимания собеседника. Например:

20. 我们几个都喜欢体育运动: 老马呢, 喜欢篮球, 小张呢, 喜欢足球, 我呢, 就喜欢打羽毛球。 Мы все любим спорт: лао Ма увлекается баскетболом, лао Жан — футболом, а я — бадминтоном.

21. 谁能猜到呢, 他竟然娶了她。 Кто мог подумать, что он же женился на ней.

В таком случае частица «呢» обычно располагается в середине предложения, и «呢» в таких предложениях не только смягчает интонацию, но и, за счёт паузы, привлекает внимание слушателя. Например: в примере 24) частица «呢» и делает три интонационные паузы, и в то же время привлекает внимание собеседника. Кроме этого, в этом примере «呢» стоит после подлежащего, поэтому она ещё выполняет функцию структурирования перечисления. В примере 25) частица «呢» стоит после сказуемого: здесь она не только привлекает внимание слушателя, но и даёт ему время для осмысления высказывания, а также указывает на то, что говорящий сам размышляет над темой в процессе речи. Если без «呢», тогда предложения являются простыми повествовательными предложениями с резкой интонацией.

Таким образом, модальная частица «呢» широко используется в разных типах предложений в китайском языке и обладает разнообразными функциями. Она, как и все служебные слова, обычно не имеет конкретного лексического значения, но существенно влияет на функционирование предложений, передавая эмоциональные и интонационные особенности говорящего. Каждая модальная частица современного китайского языка имеет индивидуальные особенности употребления, что часто создаёт трудности у изучающих китайский язык. Надеемся, что наше исследование окажется полезным для специалистов и студентов, занимающихся китайским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко Е.В. Классификация модальных частиц современного китайского языка / Теоретическая и прикладная лингвистика – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2017. С. 26 – 32.
2. 张斌, 张道生. 现代汉语虚词 [M]. 上海: 华东师范大学出版社. 315页. Чжан Бинь, Чжан Ишэн. Служебные слова современного китайского языка / Пер. с кит. – Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2000. – 315 с.
3. 白晓红. 汉语虚词15讲 [M]. 北京: 北京语言大学出版社. 2007. 315页. Бай Сяохун. Пятнадцать лекций, по служебным словам, китайского языка / Пер. с кит. – Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2007. – 315 с.
4. 黄伯荣, 廖序东. 现代汉语 (下册) [M]. 北京: 高等教育出版社. 2017. 245页. Хуан Божун, Ляо Сюдун. Современный китайский язык. Т. 2 / Пер. с кит. – Пекин: Издательство «Высшее образование», 2017. – 245 с.
5. 中国社会科学院语言研究所. 新华字典(第12版). 北京: 商务印书馆. 2020. 699页. Институт лингвистики Китайской академии общественных наук. Словарь Синьхуа: 12-е изд. / Пер. с кит. – Пекин: Коммерческое издательство, 2020. – 699 с.

© Линь Лимэй (linlimei1989@mail.ru), Линь Лина (linalin85@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ЖАНРЕ «БИОГРАФИИ»: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

ON THE GENRE OF "BIOGRAPHY": ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

**A. Murza
T. Alferova**

Summary: The authors of the article write about the genre of "biography" having thoroughly analyzed Mary V. Dearborn's recent work devoted to the life and art of Ernest Hemingway. The critical essay reveals both good qualities of the detailed biography and its important shortcomings: subjective approach to the character of the creator and incorrect, even erroneous, interpretation of his artistic works.

Keywords: form and content, life and art, biography, prototype and literary character, work of art, literary composition, narrative formation, concealed implication.

Мурза Александра Борисовна

Кандидат филологических наук, доцент, Московский
Государственный Университет им. М.В. Ломоносова
murzaah@gmail.com

Алфёрова Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель, Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова
t.alferova@bk.ru

Аннотация: Авторы статьи размышляют о жанре «биографии», внимательно исследуя последнюю работу Мэри Дирборн, посвященную творчеству Эрнеста Хемингуэя.

В статье выявлены как положительные особенности самого полного жизнеописания писателя, так и существенные недостатки: субъективность биографа в оценке личности творца и неправильная, по мнению авторов статьи, интерпретация его художественных произведений.

Ключевые слова: содержание и форма, жизнь и творчество, биография, прообраз и литературный персонаж, художественное произведение, композиция, подтекст.

В 2017 году вышла первая полная биография Эрнеста Хемингуэя, написанная Мэри Дирборн (переведена на русский язык в 2018 г.) – [Литература, 1], а в 2018 известная американская писательница Мег Уэйт Клейтон опубликовала роман «Прекрасные изгнанники» (перевод на русский язык в 2021 [Литература, 2], посвященный третьей жене Э. Хемингуэя, Марте Геллхорн, военному корреспонденту и писательнице. В обеих книгах вновь возникает личность Эрнеста Хемингуэя, факты его жизни, насыщенной яркими событиями, его активное участие во всех крупных войнах столетия и, конечно же, его уникальное творчество.

Книги американских авторов побудили вновь перечитать произведения Хемингуэя, испытать то волнение и сопереживание, которые чувствуешь каждый раз, открывая страницы его рассказов и романов.

Авторы многочисленных работ, посвященных творчеству великого писателя, при всем разнообразии подходов и оценок, пожалуй, могли бы согласиться с тем, что ни один писатель XX-го столетия не оставил в сознании и языке своих современников такой глубокий след, как Эрнест Хемингуэй. Произведения этого американского писателя принадлежат к самым читаемым, введенные им понятия и выражения прочно закрепились в нашей речи: среди заголовков, газетных статей и репортажей мы то и дело встречаем переименованные на разные лады названия его романов.

Авторы новых книг стараются представить читателям максимально правдивую историю некоторых событий

жизни, поведения, поступков, в первом случае – самого писателя, во втором – взаимоотношений двух людей – Эрнеста Хемингуэя и Марты Геллхорн.

Мэри Дирборн, говоря об обилии биографий писателя в прологе к книге и выделяя первого биографа Карлоса Бейкера, установившего высокую планку уровня и проницательности исследования уже в 1952 году, отмечает, что до неё не было ни одной биографии Хемингуэя, написанной женщиной и дело не в том, что такая биография должна быть особенной, а в том, что её интересуют те аспекты жизни писателя, которые не привлекали предыдущих биографов (мужчин). И далее Мэри Дирборн пытается определить главный подход к исследованию творчества Хемингуэя «как к сооружению резко полярной, культурной конструкции пола» – то есть, когда сексуальные роли определяются воздействием внешних событий, а не генами [1 – с. 9].

Оказывается, одной из целей женщины-автора является определение «маскулинности» Хемингуэя, так же как в предыдущих написанных ею биографиях для неё было важным охарактеризовать «маскулинность» Генри Миллера и Нормана Мейлера. В подтверждение важности этого понятия М. Дирборн приводит мнение Н. Мейлера о том, что «в какой-то момент жизнь и творчество Хемингуэя слились в одно целое – и что без хемингуэевского образа сурового красавца-мужчины его творчество воспринималось бы по-другому» [2 – с. 9, 10]. Автору биографии кажется убедительным довод Мейлера о том, что такие произведения, как «Прощай, оружие!» ("A Farewell to Arms", 1929) или «Смерть после полудня» ("Death in the

Afternoon", 1932) казались бы «глупыми», если бы «они были написаны человеком пятидесяти четырёх лет, который носит очки, разговаривает пронзительным голосом и несколько трусоват» [2 – с.10] Далее Мэри Дирборн сообщает, что она не собирается вносить «никакого вклада в легенду Хемингуэя», и мы должны осознать, что «наши герои несколько не похожи на легенду о них, либо не ответственны ей вообще...» [1 – с.10].

Возможно, не стоило бы подробно пересказывать признания Мэри Дирборн, если бы этот «гендерно-объективный» подход к жизни и творчеству великого писателя не повлиял на «звучание» всей подробной добросовестной биографии, а попытки анализа художественных произведений не казались бы столь неглубокими, даже «неуклюжими», особенно на фоне многочисленных, часто очень талантливых исследований, как американских, так и русских критиков, литературоведов, писателей.

Говоря же о «звучании» текста М. Дирборн, надо признать, что несмотря на обилие разнообразных, часто резко-диссонансных нот, оно однообразно, возможно из-за отстраненного объективного перечисления дат, событий и суждений со стороны самой Дирборн, без всякого «присутствия» главного героя. Очевидно, автор считает такое присутствие не соответствующим жанру «биографии», но, к сожалению, её собственные ощущения, когда, мысленно поместив писателя на Монпарнас, в начале 1920-х годов, в окружение Ф. Скотта Фицджеральда, Гертруды Стайн, Джона Дос Пассона, Эзры Паунда, она почувствовала, как жизнь Хемингуэя «заиграли красками», а окружавшая его среда «приобрела цвет и объем» [1 – с.11], не совпадает с ощущениями читателя. Здесь можно лишь позавидовать Мэри Дирборн и постараться привлечь свою собственную фантазию или открыть страницы одного из его произведений и, действительно, почувствовать и цвет, и объем, и краски всего, о чем он рассказывает. Это вполне удастся Мег Уэйт Клейтон, но она пишет роман, и повествование её поэтичное, образное, полное тонких замечаний, описания звуков, запахов, даже восторга, когда Марта Геллхорн, прочитывая каждый вечер новые страницы романа «По ком звонит колокол» («For Whom the Bell Tolls», 1940) говорит о своих ощущениях: «Его слова были прозрачны, словно родниковая вода, они ласкали «слух, как музыка, и трогали до слёз» [2 – с.239].

Впрочем, достоинства биографии очевидны – ещё не было столь подробного, точного описания событий, дат, образа жизни, внешности, имен друзей, родственников, любимых великого писателя, начиная с первых дней жизни и до его трагического ухода.

Что же, мы можем последовать совету Мэри Дирборн и сами представить вечерний Париж, и бой быков в Памплоне, и африканскую охоту сафари, и ловлю огромных океанских рыб.

В романах Хемингуэя немало автобиографического, а в его героях мы, действительно, узнаем некоторые черты их создателя – этого боксера-тяжеловеса, ростом 198 см., неумолимого путешественника, страстного любителя и тонкого знатока корриды. Образ героев Хемингуэя порой сливается в нашем сознании с фигурой их творца. Немудрено, что в течение нескольких десятилетий миллионы читателей на всех континентах с нетерпением ожидали не только появления следующего произведения, но и свежих сообщений о странствиях и приключениях самого писателя. И всё-таки писатель и его герой – не тождественны, а события личной жизни и жизни героев нельзя смешивать, воспринимать как единую канву, в которой эти события тесно переплетаются.

Об этом не раз предупреждал сам писатель. Мэри Дирборн вспоминает известный факт: Филипп Янг опубликовал первое из трёх критических исследований (авторами двух других были Карлос Бейкер и Чарльз Фентон), отождествляя героя рассказов Ника Адамса (сборник «В наше время» – «In Our Time», 1923) с автором и выдвигая гипотезу о влиянии «ранения», как на героя, так и на жизнь и творчество Хемингуэя. Писатель был возмущен, когда узнал, что Янг пишет о его жизни, пользуясь отрывочными биографическими данными, но главное – аргументируя его поведение фактами из литературного творчества. Э. Хемингуэй возражал против публикаций биографии писателя, факты которой извлекаются из художественных произведений [1 – с.75].

Предостерегая от этой ошибки других исследователей, Мэри Дирборн постоянно сама её совершает. Так, подчеркивая особый вклад Шервуда Андерсона и Гарольда Леба в публикацию сборника «В наше время», автор биографии подробно описывает, как, по её мнению, Э. Хемингуэй ответил на эту доброту двумя «весьма жестокими книгами» и даже использовал художественное произведение для мести» [1 – с.219].

Так, изображая Роберта Кона в романе «И восходит солнце» («The Sun Also Rises», 1926, в русском переводе «Фиеста»), он явно имел в виду своего парижского друга Гарольда Леба и, как подозревает Мэри Дирборн, делал это «из чувства зависти» [1 – с.186], ведь Гарольд Леб был высок и красив, окончил Принстон, к тому же был родственником богачей Гуггенхаймов. Ради справедливости, надо отметить, что Хемингуэй был, как отмечают те, кто его видел в 20-е годы, и высок, и очень красив, счастливо женат, и написал два успешных романа.

Далее биограф «разоблачает» хитрую интригу писателя, говоря: «Он менял имена друзей и, в известной степени, маскировал персонажей, изменяя некоторые черты. Гарольд Леб, к примеру, никогда не был «чемпионом Принстона по боксу в среднем весе; это была выдумка Эрнеста. Однако, это соответствовало его целям - и Эр-

нест захотел, чтобы Гарольд поплатился за то, что помог ему с публикацией первой книги, за то, что его собственный роман был издан раньше, за самонадеянность, потому что считал себя подходящей парой невероятной леди Дафф Твисден - и у Эрнеста было настроение изобразить Гарольда притворщиком, внушающим отвращение, и жидом. И так Гарольд стал Робетом Коном» [1 – с.219].

Итак, Эрнест Хемингуэй – завистник, использующий свой талант для мщения. Кстати, Роберт Кон не показан притворщиком, и автор не называет его грубым словом «жид». Читая эти размышления Мэри Дирборн, приходишь к выводу, что она не понимает что-то главное в создании художественного произведения, постоянно вплетая жизненные коллизии в художественную ткань, а подчас объясняя и то и другое непривлекательными чертами характера писателя.

Возникает и закономерный вопрос: «Если художественный образ так непохож на реального человека, отчего современники сразу признали в нем Гарольда Леба?» Писатель создает литературных героев, повинуюсь логике сюжета, обстоятельств их взаимоотношений, основной идее задуманного произведения. В романе «И восходит солнце» не принимавший участие в войне Роберт Кон – «чужак» в компании героев-фронтовиков, он противопоставляется им по своим взглядам, убеждениям, манере вести себя, даже в проявлении чувств.

Надо отметить, что Мэри Дирборн приводит противоположные точки зрения на события жизни писателя и на его творчество, но даже в высказываниях близких ему людей часто подозревает некий второй смысл. Так, цитируя Марту Геллхорн, которая, даже говоря о непривлекательных чертах писателя, всегда испытывала восхищение его талантом и уважение к его мужеству, биограф подозревает в её словах нечто недосказанное: «...хотя Марта, после окончания своих отношений с Эрнестом, отказывалась обсуждать писателя с интервьюерами и знакомыми, она, конечно, многое могла бы о нем порассказать – в основном, плохого. И всё же она безоговорочно восхищалась его твердостью и смелостью во время гражданской войны в Испании» [1 – с.439].

Что касается обиды, нанесенной Хемингуэем Шервуду Андерсону, то иронический пафос своего первого романа «Вешние воды» («The Torrents of Spring», 1926), который многие восприняли как пародию на роман Шервуда Андерсона «Темный смех» («Dark Laughter», 1925), Хемингуэй сам объясняет в письме к коллеге и другу: «...если такой человек, как ты, который способен на великие вещи, пишет то, что кажется мне (...собрать по перу) дрянью, то я должен сказать тебе об этом» [1 – с.230].

Многие страницы биографии посвящены отношениям между Эрнестом Хемингуэем и Фрэнсисом Скоттом

Фицджеральдом. Приводя высказывания Хемингуэя о личности и творчестве его друга-писателя, от самых хвалебных до резко критических, Мэри Дирборн объясняет негативные отзывы либо завистью, либо неблагодарностью (ведь Фицджеральд внёс существенные правки в первые страницы романа «И восходит солнце»), но только не объективным анализом причин подчас резкой критики и поведения, и художественных произведений Фицджеральда, а ведь и то и другое, даже по её описаниям, могло вызвать негативную оценку. В то же время, она как будто не чувствует в некоторых замечаниях и письмах Э. Хемингуэя искреннее звучание сочувствия, одобрения или даже восхищения другом (по поводу, например, романа «Ночь нежна» («Tender is the Night», 1934) [1 – с.394], или когда он с грустью говорит о «расстраченном впустую таланте» [1 – с.584], или пишет в 1951 году автору биографии Фицджеральда Артуру Мизенеру: «Он был романтичен, честолюбив, и, Господи Иисусе, невероятно талантлив» [1 – с.584]. Мэри Дирборн выносит суровый приговор герою своей книги: «...каждый человек, который приходил Эрнесту на помощь или что-нибудь делал для него, в конце концов расплачивался утраченной дружбой... Эрнест отступится от своего друга и даже предаст его в некотором смысле – точно так же, как предал Гарольда Леба, изобразив его в карикатурном виде «того жида» в романе «И восходит солнце», Роберта Кона» [1 – 607].

Таких «обвинительных актов» в биографии немало, как будто М. Дирборн боится, что читатель будет идеализировать и саму личность Хемингуэя, и его художественные произведения. Говоря о щедрости писателя (например, когда он дал 4000 долларов на съемки фильма «Испанская земля», в то время как большая часть пожертвований не превышала 500 долларов) [1 – с.415] – биограф приводит много примеров такой доброты, но обязательно сообщает о случаях, когда Хемингуэй проявлял скупость по отношению к членам своей семьи. Или, описывая как храбро писатель вел себя в самых опасных ситуациях, М. Дирборн замечает, что он часто преувеличивал свои заслуги, а иногда не проявлял настоящей смелости. Чаще всего приведенные эпизоды невыразительны на фоне отзывов тех, кто видел его на войне. Например, о его поведении в бою при Хюртгенвальде, когда Хемингуэй и его отряд попали под обстрел, пробираясь в Париж через Булонский лес. По описаниям очевидцев, в деревне Гроссхау «завязался кровавый близкий бой, и Эрнест почти всё время был под огнем...» [1 – с.529].

Особенно яркие эпизоды поведения писателя в самых опасных ситуациях приводит Мег Уэйт Клейтон в романе «Прекрасные изгнанники». Автор опиралась на книги и репортажи Марты Геллхорн, а она была рядом с мужем в Испании и в Китае (во время войны с Японией). Её отзывы о писателе звучат убежденно, когда она пишет:

«Эрнест абсолютно точно не был трусом. В этом можно не сомневаться: я видела его в Испании» [2 – с.301].

Мег Клейтон приводит много примеров бесстрашно-го поведения Э. Хемингуэя. На фоне этих достоверных описаний замечания М. Дирборн о том, что писатель жил в относительно безопасном номере отеля «Флорида» в Мадриде, или «требовал большей храбрости от других, чем обнаруживал он сам» [1 – с.432], или даже «сплетал легенду о себе, преувеличивая свои заслуги» [1 – с.515], кажутся несправедливыми. Очевидно, она стремится быть объективной, подмечая многие детали поведения писателя, которые могли бы заставить читателя усомниться в тех чертах его характера, о которых так много писали другие исследователи его творчества, как и люди, хорошо его знавшие. И сделать это Мэри Дирборн, очевидно, несложно, ведь она сама признается в прологе к биографии, что «не входила в число приверженцев писателя» [1 – с.10].

Заявленный ею новый «гендерно-объективный подход» последовательно соблюдается, но не всегда убедителен. Особенно когда автор рассуждает о «сексуальной амбивалентности писателя, его увлеченности гендерными ролями и сексуальностью, а также склонностью к андрогинии» [1 – с.282]. Здесь все доказательства сводятся к традиционному упоминанию о том, что в раннем детстве его одевали, как сестру Марселину, в платьице и чепчик, и он носил длинные волосы. Хотя тут же Мэри Дирборн вспоминает, что «на рубеже двадцатого столетия многих мальчиков одевали как девочек. Эта практика была выражена общей «сентиментализацией детства» [1 – с.26]. Много пишет Дирборн об интересе Хемингуэя к цвету, форме, длине волос, что превратится постепенно в «эротический фетиш» [1 – с.29], но ведь это важный элемент портретной характеристики героинь (и короткая прическа Брет Эшли, и коротко стриженные волосы Марии играют большую роль в создании их портрета, и даже их судьбы). Намеки на возможную гомосексуальную связь капитана Красного Креста Джима Гэмбла и писателя звучат надуманно, ничем не подтверждены, а приведенный отрывок из письма Хемингуэя к Гэмблу [1 – с.81] поэтичен, но абсолютно лишен упоминаний сексуального характера. Об отсутствии такого интереса писателя свидетельствуют высказывания Агнес фон Куровски, и Карлоса Бейкера, и Хэдли (первой жены писателя). Сам Э. Хемингуэй в романе «И восходит солнце» упоминает о компании гомосексуалистов, сопровождавшей Брет Эшли в 3-й главе, с некоторой брезгливостью и насмешкой.

Особенно подробно пишет биограф об увлеченности Хемингуэя гендерными ролями, говоря о содержании романа «Райский сад» («The Garden of Eden», 1986). Тема эта связана с самим образом героини романа Кэтрин, психически неуравновешенной, увлеченной при-

чудливыми играми. В конце произведения герой как бы освобождается от фантазий Кэтрин, найдя счастье с Маритой и обретя некоторую ясность и чистоту восприятия. Сам Эрнест Хемингуэй определял смысл произведения как рассказ о «счастье рая, которое человек должен потерять» [1 – с.543].

Сложный и странный мир противоречивых чувств и запутанных взаимоотношений действительно служит в романе главным объектом изображения, но не сводится только к этому. В своем развитии основное повествование как бы повторяет библейскую легенду и, отчасти, триптих нидерландского живописца конца XV столетия Босха ван Ахена, носящий то же название, что и роман: в начале – безмятежное существование в раю «лазурного берега», затем – сумбур грехопадения и, наконец, – земная жизнь с её трудом в поте лица, которую герой предпочитает райскому безделью.

Тема отношений увлеченного своим творчеством писателя и близкой ему богатой, эгоистичной женщины не первый раз возникает в произведении Хемингуэя (вспомним «Снега Килиманджаро» - «The Snows of Kilimanjaro», 1938). Однако на этот раз тема развернута и детализирована, отношения героев показаны в их сравнительно долгом развитии. К сожалению, биограф не пытается дать анализ значительно обновленных в этом романе художественных средств, примененных к раскрытию непривычного «камерного содержания». Можно было бы вспомнить о тончайшем психологизме в создании примеров косвенности, о деталях и сравнениях, передающих внутреннее состояние действующих лиц, о выразительных контрастах жаркого солнца и прохладной тени, яркого света и полумрака. Немалую роль и большую выразительную силу играет в романе и вставной рассказ про охоту на слона. Впрочем, анализу этого романа посвящена статья одного из авторов [Литература – 4].

К сожалению, автор биографии не только выносит жестокий приговор некоторым поступкам писателя, но столь же категорична и часто несправедлива в оценке его художественных произведений. Например, когда делает общий вывод, утверждая, что «... даже на пике творческой активности сентиментальность и говорливость, бывало, прокрадывались в его романы» [1 – с.12] или когда уверенно заключает: «... даже наиболее признанным зрелым произведениям, например, повести «Старик и море», не хватает стремлений и страсти раннего творчества» [1 – с.13].

Неожиданными на фоне резко-критических замечаний звучат многословные «панегирики» писателю, оказавшему огромное влияние на наши мысли о жизни и смерти и даже на наш язык [1 – с.13].

Часто отзывы Марты Дирборн назидательны, даже

укоризненны. Например, когда она пишет о книгах «Смерть после полудня» («Death in the Afternoon», 1932) и «Зеленые холмы Африки» («Green Hills of Africa», 1935): «Если бы Эрнест был дисциплинирован, то они могли бы стать великими произведениями, а не беспредметными, непоследовательными, неровными, хотя часто очаровательными описаниями...» [1 – с.380]. Биограф даже дает совет писателю каким образом он мог бы создать «документальные романы», предвосхитив романы Нормана Мейлера «Армия ночи» («The Armies of the Night», 1968) и «Песнь палача» («The Executioner's Song», 1979), написанных через тридцать и сорок лет» [1 – с.380].

Хочется пожелать автору биографии прочесть хотя бы несколько критических работ, посвященных анализу произведений Э. Хемингуэя, связь которых с романами Мейлера непонятна и по содержанию и по форме. Даже в целом хвалебной рецензии на роман «По ком звонит колокол» («For Whom the Bell Tolls», 1940) содержатся веские критические замечания: «... роман страдает мелодраматическими изъятиями и заключает в себе неудачные авторские решения...» [1 – с.448]. При этом биограф не поясняет, что она имеет в виду, говоря о мелодраматизме писателя и его неудачных авторских решениях. В данной статье нет места для анализа этого великого произведения, но авторы многочисленных исследований стиля Эрнеста Хемингуэя, несомненно, возразили бы М. Дирборн по поводу данных обвинений, как и упрека писателю в том, что он употребляет устаревшие формы местоимений «ты» и «тебя». Э. Хемингуэй стремился передать напевный архаический характер испанской речи, и это ему удастся. Дирборн она кажется «неестественной и менее убедительной» и по этому поводу она даже приводит несколько совсем не смешных и неуместных пародий [1 – с.448].

Ещё более серьёзные возражения вызывает утверждение Мэри Дирборн о том, что наиболее важным в романе является «рассказ Пилар о том, как казнили фашистов в её деревне – как их пытали и вынуждали прыгать с утёса по команде Пабло. В основе рассказа лежал реальный случай, произошедший в деревне Ронда в 1936 году. Эрнест уже не был настолько наивен, чтобы верить, будто жестокими были только фашисты...» [1 – с.446 - 447].

Это замечание касается самого главного в романе, в котором личная судьба героев составляет неотъемлемую часть событий гражданской войны в Испании. Много из воспоминаний Пилар, Марии, Хоакина и др. прямо питает общий подтекст произведения важными сообщениями и оценками общественных событий. Поведение большинства действующих лиц, их решимость в бою с фашистами, смерть Эль Сордо и его товарищей, гибель старика Ансельмо, смешного Фернандо и самого Роберта Джордана призваны эмоционально насытить те доводы в пользу простого народа Испании и пришедших

ему на помощь честных людей всего мира, которыми пронизан роман.

«По ком звонит колокол» отличается от предыдущих произведений писателя значительно большей широтой и глубиной освещения общественных событий. Автор стремится достаточно полно показать жизнь испанского народа и отношения между классами испанского общества, и тем вскрыть причины возникновения гражданской войны и её ожесточенности. Социальная характеристика партизан и казненных фашистов в 10-й главе свидетельствует о хорошем знании Хемингуэем расстановки сил в Испании – в начале 30-х годов помещики (2% земельных собственников) владели 67% обрабатываемой земли, а отношения между помещиками и крестьянами-арендаторами выливались в острейшие классовые столкновения.

Автор «Колокола» старается сохранить беспристрастность при изображении событий. Это выражается в соблюдении примерного равенства между сценами и рассказами, говорящими в пользу Республики, и теми, в которых оттеняются её недостатки. Так, большой рассказ Пилар о расправе над фашистами (гл. 10) уравнивается рассказами Марии (гл. 31), Хоакина (гл. 11), воспоминаниями Роберта Джордана (гл. 11) и т.д.. С одинаковой глубиной проникновения и человечностью Хемингуэй описывает конец «guardia civiles» (10/97) и смерть родителей Марии (31/323), гибель убитого Робертом Джорданом всадника (21/247, 26/279) и последние минуты самого героя (43/427–432).

Хемингуэй остается беспристрастным только при изображении событий войны в Испании. Когда же дело доходит до оценки этих событий, он не только высказывает своё мнение (через Роберта Джордана или одного из других персонажей романа), но и всячески отстаивает свою правоту. Количественно и качественно пропорционально показав ожесточение обеих сторон, писатель затем решительно бросает свое мнение на чашу весов, склоняющуюся в пользу республиканцев: «I know that we did dreadful things to them too. But it was because we were uneducated and know no better. But they did that on purpose and deliberately. Those who did that are the last flowering of what their education has produced» (31/327). В ожидании появления врага сам герой настаивает на важности борьбы в Испании для поражения фашизма во всем мире: «If we win here we will win everywhere» (43/428).

Вместе с тем, в романе звучит и философская тема – о трагической сути необходимости убивать, отнимать жизнь другого. Она заключена в поэтичных словах Джона Донна, взятых в качестве эпиграфа к роману, и в размышлениях Ансельмо (15/183–187), и в разговорах Роберта Джордана и Ансельмо (гл. 3, 13, 23, 41, 43 и др.).

Мы позволили себе столь длинный экскурс в содержание романа, так как не могли согласиться с упрощенным и, по сути, неправильным выводом о том, что в романе рассказ Пилар – наиболее важен. Эпизод этот вызывает наиболее противоречивые суждения критиков и без анализа развития всей темы войны он не понятен. К сожалению, такое неглубокое восприятие и героев, и содержания Мэри Дирборн демонстрирует при анализе практически всех произведений писателя. Ну, например, её трактовка того, что происходит в романе «И восходит солнце» («The Sun also Rises», 1926): «Роман... во многом отталкивается от некоего мужеподобия леди Бретт», утверждает биограф и тут же пытается объяснить читателю то, о чем автор «умалчивает: «Джейк лишился пениса», и задается вопросом к писателю: «зачем ему, в самом начале творческого пути, создавать кастрированного героя? Этот шаг кажется в особенности ненормальным в свете усилий Э. Хемингуэя построить репутацию мачо» [1 – с.540].

Честно говоря, отзыв настолько неуклюжий, что не хочется повторять прекрасные объяснения критиков и по поводу образа Бретт Эшли и по поводу ранения Джейкоба Барнса. В частности, исследователи отмечают, что Э. Хемингуэй создает новый женский образ в литературе, отражая те изменения, которые произошли после I-й мировой войны – большую независимость, легкость, экстравагантность и в облике, и в поведении женщин. Ранение Барнса имеет символический смысл – это трагический урон, нанесенный всему поколению молодых, принимавших участие в бессмысленной кровопролитной войне.

Ещё более «непримиримо звучит критика в адрес романа «За рекой, в тени деревьев» («Across the River and Into the Trees», 1950). Отмечая сходство романа с такими рассказами, как «Чемпион», «Непобедимый» и «Снега Калиманджаро», где герои «неотвратно движутся ко встрече со смертью» [1 – с.586], М. Дирборн делает свой вывод по поводу главного героя, показанного «в крайней эмоциональной уязвимости» [1 – с.586] и тут же делится личными ощущениями, говоря о писателе, что «он, похоже, почти не имел никакой художественной власти над портретом полковника; уверенности раннего творчества уже не было. Роман раскрывает смертельные муки персонажа, глубоко отождествленного со своим творцом – однако, творец, похоже, и не осознавал, насколько автобиографичен его портрет» [1 – с.586]. Дирборн бесстрашно резюмирует: «И писал он плохо – слова подпитывались маниакальным заблуждением, а не подлинным вдохновением и даже не повествовательным импульсом ... Роман полон изъянов, начиная с принципиальной непривлекательности полковника и заканчивая нереальностью того, что молодая, красивая, родовитая женщина влюбляется в сварливого и гордого пятидесятилетнего мужчину, у которого на уме одна война, еда и их очень сомнительная любовная связь». И далее, после резких выпадов, биограф заключает: «Этот сценарий Эрнест считал возможным воплотить в жизнь со

своей настоящей венецианской возлюбленной» [1 – с.587]. Так и хочется воскликнуть: «Уж это Вам точно известно!» Далее свою «критическую злую пародию» биограф подкрепляет отзывами критиков [1 – с.600] и удивляется некоторым восторженным откликам на роман. Например, Теннесси Уильямс пишет в статье в «Нью-Йорк таймс»: «Теперь я не могу поехать в Венецию, не слыша неотступно меня преследующего ритма нового романа Хемингуэя. Это самый печальный роман в мире о самом печальном городе... но его настойчивый, усталый ритм является прямой речью человеческого сердца...» [1 – с.600]

Мэри Дирборн как будто удивлена тому, что читателям роман нравится. Соблюдая точность, она сообщает, что произведение находилось в списке бестселлеров в течение 21 недели, в том числе 7 недель – на первом месте, и не забывает упомянуть о том, что писатель заработал 136 000 долларов. [1 – с.602]. Строгий биограф не разделяет печали Т. Уильямса, как не покоряют её и великолепный слог писателя, и мастерство, с каким он строит диалоги, рисует картины осенней Венеции и портреты действующих лиц.

Читатель, возможно, более чувствителен, чем суровые критики, которых Ивлин Во обвинил в «высокомерной подлости» [1 – с.600], а журналист Бен Редман попытался объяснить причину «разгоряченной реакции» на роман: «возможно, мы, действительно, слишком много знаем о Хемингуэе... чтобы судить о его творчестве беспристрастно». [1 – с.600]

И здесь вспоминается, как Эрнест Хемингуэй описывал сражение Педро Ромеро с быком в романе «И восходит солнце». Изображая его удивительную смелость и мужество, писатель говорит о зрителях: «...каждый раз, когда поединок достигал кульминации, толпа требовала, чтобы это длилось без конца» [4 – 18/220]. Так и критики: чем совершеннее было опубликованное произведение, тем большего они ожидают от нового.

Даже повесть «Старик и море» («The Old Man and the Sea», 1952) вызывает у автора биографии туманные соображения по поводу таланта Хемингуэя. Она пишет: «... повесть лишь показывает этот талант, а не является подлинным, заслуженным представлением его мастерства. Она придала карьере Эрнеста очень необходимый импульс...; неясно только, что книга принесла Хемингуэю как человеку, если не считать огромных сумм денег. Успех повести немного примирил его с критиками, но породил глубокий и безрадостный цинизм». [1 – с.616]. Каждая фраза этого отзыва требует расшифровки, сама автор такого объяснения не дает. Так же как не подкрепляет она чем-то весомым жестокие слова по поводу книги «Смерть после полудня» («Death in the afternoon», 1932): «... бессвязная, а местами и пустая» [1 – с.227].

Или, когда она пишет о смерти Кэтрин в романе «Про-

щай, оружие» («A Farewell to Arms», 1929): «Странная полу автобиографическая деталь и, пожалуй, ещё более странен выбор момента...» [1 – с.291]. А ведь гибель Кэтрин Баркли вливается в постоянное движение подтекста романа – о страданиях, которые принесла людям война. Это не только её прямые жертвы (солдат с грыжей (7/54-56), расстрелянный земляк Пассини и его семья (9/65, 66), девушки-сестры, бегущие от войны (27/178)); на глазах у читателя разворачивается трагедия талантливого хирурга Ринальди, доведенного до нервного расстройства (гл. 25), и доброго священника, старающегося примерить то, что творится на земле, с верой в божественную справедливость (гл. 26). На протяжении всего повествования следим мы за мытарствами главных героев и закрываем книгу с твердым убеждением: что бы ни послужило непосредственной причиной неудачных родов Кэтрин – узкий таз, беспрестанные волнения, гребля в бурную ночь или роковая случайность – её погубила война. И описание смерти героини звучит трагическим и верным заключительным аккордом романа.

Таких неглубоких неверных объяснений произведений писателя в биографии немало. Ещё один пример. Определяя пафос рассказа «Недолгое счастье Фрэнсиса Макомбера» («The Short Happy Life of Francis Macomber» в сборнике «The Fifth Column and the First Forty-Nine Stories», 1938) Мэри Дирборн считает, что это «слабость и трусость главного героя, за унижением которого наблюдать непросто», а жена его Марго в конце рассказа «выводит себя в совершенно иную плоскость своим отчаянным поступком» [1 – с.401-402]. Нам кажется, смысл рассказа как раз в том, что Макомбер преодолевает страх, поступает мужественно, и это вызывает уважение читателя, а Марго стреляет в него из трусости, понимая, что и отношение к ней изменится. Её пугает то новое, что в нем рождается на её глазах – обретение уверенности в себе, и, следовательно, независимость.

Итак, что же мы, читатели, выносим из биографии, созданной Мэри Дирборн? Безусловно, мы можем проследить всю хронологию насыщенной событиями жизни писателя. Некоторые эпизоды описаны особенно подробно, например, последние годы, омраченные болез-

нью и утратой способности творить.

И всё-таки, сама личность великого писателя как-то остается за бортом подробнейшего жизнеописания. Возможно, биографу стоило воздержаться от крайне субъективных критических оценок поведения писателя. И, конечно же, сумбурные часто нелогичные экскурсы-исследования литературных произведений вызывают чувство удивления и даже протеста у тех, кто любит и хорошо знает и художественные творения Хемингуэя, и прекрасные критические работы, посвященные его творчеству. К сожалению, М. Дирборн не дает права высказаться самому писателю, а редкие цитаты из его произведений удивительным образом освежают всё повествование, как это происходит и в конце книги, когда биограф приводит слова Эрнеста Хемингуэя, написанные по случаю ухода одного из его друзей, Джина Ван Гилдера, в 1939 году, а теперь как бы «звучащие» с надгробия самого писателя на кладбище в Кетчуме: «Больше всего он любил осень. Желтые листья на тополях. Плавающие листья в реках с форелью. И над холмами высокое синее безветренное небо... Теперь он часть всего этого навечно...» [1 – с.707]. Биограф, словно вдохновленная этими поэтичными строками, приводит описание писателем осени в Париже [1 – с.707]. И читатель тоже попадает под обаяние удивительных эллигических и философских слов гениального автора.

И невольно задумываешься: «нужно ли открывать для всех все мелочи, случайные увлечения, высказывания, странности в поведении великого творца?» Что это дает? Удовлетворяет любопытство? Пожалуй. Но узнаем ли мы его лучше, понимаем ли его личность, страдания, мысли? Что-то самое главное остается неразгаданным. А, может быть, главное – это то, что он создал, что нас волнует, заставляет думать о многих удивительных вещах и событиях, тот опыт, который нам передает великий писатель так, что нам кажется, мы были где-то рядом на улочках Памплоны, и в миланском госпитале, и в гондоле на Венецианском канале... И мы его любим как близкого человека, и многие неожиданные детали его жизни или поведения никак не влияют на эту нашу любовь и восхищение... И всегда в этом влиянии писателя на нас есть какая-то тайна, и разгадать её до конца не могут даже самые дотошные биографы и критики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мэри Дирборн. Эрнест Хемингуэй. Первая полная биография. Москва, Изд. «Эксмо», 2018 (Mary V. Dearborn. Ernest Hemingway. A Biography. Associated Press, 2017)
2. Мег Уэйт Клейтон. Прекрасные изгнанники. Санкт-Петербург, «Азбука-Аттикус», 2021 (Meg Waite Clayton. Beautiful Exiles. Amazon Publishing, 2018)
3. А.Б. Мурза. О художественных особенностях последнего романа Э. Хемингуэя «Райский сад», ж. «Современное педагогическое образование», 2020, №7, с.118-123
4. Ernest Hemingway. The Sun Also Rises. New York, Charles Scribner's Sons, 1956
5. E. Hemingway. A Farewell to Arms. Progress Publishers, Moscow, 1969.
6. E. Hemingway. For Whom the Bell Tolls. Harmonds worth, Middlesex, 1957.

© Мурза Александра Борисовна (murzah@gmail.com), Алфёрова Татьяна Леонидовна (t.alferova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА МИГРАНТ В СОЗНАНИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ АРМЯН

Саакян Ани Арменовна

аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
ani.saakyan07@yandex.ru

Шустова Светлана Викторовна

доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
lanaschust@mail.ru

THE MODEL OF THE ASSOCIATIVE- VERBAL FIELD OF THE CONCEPT MIGRANT

**A. Saakyan
S. Shustova**

Summary: The article models the associative-verbal field of the MIGRANT concept. The growth of migration in the modern world leads to an increased interest of researchers in this topic. Migration processes cover almost all spheres of human activity and, consequently, have a significant impact on linguistic changes. Migration linguistics is one of the dynamically developing areas of modern linguistics, which explores phenomena directly related to complex and changing processes of human mobility. The subject of the research is to study the representation of the MIGRANT concept in the minds of Russian-speaking Armenians living in the Russian Federation.

Keywords: associative experiment, associative-verbal field, migrant, migration linguistics, semantic module.

Аннотация: В статье моделируется ассоциативно-вербальное поле концепта МИГРАНТ. Рост миграции в современном мире обуславливает повышенный интерес исследователей к этой теме. Миграционные процессы охватывают практически все сферы человеческой деятельности и, следовательно, оказывают существенное влияние на языковые изменения. Миграционная лингвистика выступает в качестве одного из динамично развивающихся направлений современного языкознания, в рамках которого исследуются феномены, напрямую связанные с комплексными и изменяющимися процессами человеческой мобильности. Предмет исследования заключается в изучении репрезентации концепта МИГРАНТ в сознании русскоговорящих армян, проживающих на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальное поле, мигрант, миграционная лингвистика, семантический модуль.

В связи с глобальными процессами миграции языковая динамика и ее релевантность для лингвистики приобретают особую значимость [12, с. 115]. Мигрант рассматривается как один из ключевых концептов миграционного дискурса, который, в свою очередь, является объектом изучения миграционной лингвистики – одного из актуальных направлений современного языкознания. Цель настоящего исследования заключается в моделировании ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАНТ. Ассоциативно-вербальное поле репрезентирует восприятие феноменов действительности [1]. Методом исследования является свободный ассоциативный эксперимент, который был проведен среди русскоговорящих армян, проживающих на территории Российской Федерации. Ассоциативный эксперимент – наиболее разработанная техника психолингвистического анализа семантики [5, с. 68]. Ассоциативный эксперимент активно используется с целью всестороннего изучения феномена языкового (вербального) сознания, его структуризации и моделирования [6, с. 266]. Реакции, полученные в условиях свободного ассоциативного эксперимента, интерпретируются как свободные вербальные экспликации определенного семантического признака слова-стимула [7, с. 47]. Ассоциативный материал «дает возможность создать семантическую структуру слова, служит ценным материалом для изучения психологи-

ческих эквивалентов семантических полей и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов» [5, с. 70].

Респондентам предлагалось дать ассоциации на слово-стимул *мигрант*. Поиск респондентов осуществлялся с помощью социальной сети «ВКонтакте». Для этой цели выполнялась рассылка сообщений с просьбой пройти опрос на базе платформы Google Forms участникам сообществ армянских диаспор в России («Пермские армяне», «Армяне ПГНИУ», «DSAM» – Донской союз армянской молодежи и др.). В эксперименте приняли участие 150 человек (гендерная специфика не учитывалась, так как это не входит в задачи данного исследования). От каждого респондента в среднем были получены от 1 до 3 реакций. Всего получено 424 реакции, авторская пунктуация и орфография сохранены. Для анализа полученных данных был применен метод семантической интерпретации свободных ассоциаций. Помимо этого, использовались количественные методы, направленные на выявление частотности изучаемых признаков, общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения.

В опросе принимали участие люди, рожденные в России (52%), в Армении (38%), в Грузии (5%), на Украине, (1%), в Республике Молдова (1%), в СССР (1%), в Казах-

стане (1%), в Абхазии (1%). Возраст респондентов – от 13 до 55 лет. Основная часть респондентов проживает на территории России всю жизнь (51%). Согласно результатам опроса, 97% респондентов соотносят себя с армянами по этнической принадлежности, 2% считают себя русскими, оставшаяся часть считает себя наполовину русскими, наполовину армянами или же наполовину ассирийцами, наполовину армянами.

Все полученные реакции распределялись по семантическим модулям с целью уточнения психолингвистического значения слова *мигрант*. Семантический модуль – отдельно оформленный элемент структуры микрополя, состоящий из лексических единиц, отражающих конкретный компонент значения [8, с. 39, 50, 52]. Полученные результаты классифицировались следующим образом: близкие по семантике реакции объединялись в семантический модуль, а их частотность суммировалась. Все реакции испытуемых в исследовании приводятся по убыванию их частотности, которая указана соответствующей цифрой. В случае одинаковой частотности реакции приводятся по алфавиту. В качестве наименований семантических модулей выбирались наиболее частотные или стилистически нейтральные реакции, или подбирались номинации обобщающего характера. Крупные модули были подразделены на микромодули. Одна и та же реакция могла быть отнесена к различным семантическим модулям одновременно, если в ее значении присутствовали два или более семантических признака. В результате выделяется 24 семантических модуля.

1. Семантический модуль ЛЮДИ (249): приезжий (35); иностранец (26); беженец (19); переселенец (16); чужой (8); иммигрант (5); нерусский (5); эмигрант (5); беженцы (4); гость (3); таджик (3); гастарбайтер (2); не местный (2); особенный (2); рабочая сила (2); релокант (2); узбек (2); хопанчи (2); человек другой национальности (2); человек, проживающий в другой стране (2); человек, проживающий в чужой стране (2); черный (2); чужеземец (2); азиат (1); ашим (про армян) (1); вахтовик (1); вновь прибывший (1); временно проживающий на территории РФ (1); второе поколение (1); выходец из средней Азии (1); гибкий (1); гражданин другого государства (1); грязный (1); дешёвая рабочая сила (1); диаспора (1); другой (1); иммигранты из центральной Азии (1); иностранный гражданин, не имеющий гражданства страны, в которой находится (1); иностранный специалист (1); кавказец (1); киргиз (1); лицо, выселяющееся из своей родины (1); лицо, проживающее в чужой стране (1); лицо, проживающее на законных основаниях в государстве, гражданином которого оно не является (1); люди (1); люди, зарабатывающие деньги в другой стране (1); люди приезжие с иногородних стран (1); люди с двойным гражданством (1); меньшинство (1); мигрант – лицо, проживающее в чужой стране (1); мигранты из средней Азии (1); мигрант – это человек добровольно или не добровольно прожива-

ющий на территории другой страны, который чтит свои традиции, поддерживает свою культуру и не забывает корни (1); наглый (1); напористый (1); неблагополучный (1); невежественный (1); невооруженный (1); не имеющий гражданства (1); не имеющий гражданства страны, в которую переехал (1); неинтегрированное население (1); некультурный (1); нерезидент (1); не свой (1); переезжающий (1); переехавший из другой страны человек (1); переехавший человек (1); переехавший человек из другой страны (1); плохо говорящий на языке страны, в которую переехал (1); понаехавшие (1); приезжие (1); приезжий без документов (1); приезжий из другой страны (1); приемный (1); приехавшие в не родную страну (1); приехал в другую страну на заработки, на краткосрочное проживание (1); проживающий в другой стране (1); работник (1); работяга (1); работающий человек (1); рабочие низкого класса (1); рабочий (1); релоканты (1); свой (1); сильный (1); студент (1); таджики (1); темнокожий (1); тот, кто переехал из другой страны, территории (1); тот, кто покидает свое место жительства по каким-либо обстоятельствам (1); трудовой (1) и др.

Необходимо более подробно рассмотреть реакцию «ашим (про армян)». Точной информации относительно данной лексической единицы найти не удалось, однако, можно предположить, что респондент имел в виду амшенских армян. Амшенские армяне (хамшенцы, амшенские армяне, армяне Понта, понтийские армяне, черноморские армяне) – совокупность нескольких исторически близких групп армян (субэтнических, этнографических), наиболее многочисленная среди армянских групп в РФ и одна из самых крупных за пределами Армении [9]. Считается, что амшенские армяне происходят от древних переселенцев из юго-восточных историко-этнографических регионов Армении [10]. Современные места проживания амшенских армян включают причерноморские районы Краснодарского края, Адыгею и Абхазию [9].

2. Семантический модуль ОЦЕНКА (78): чужой (8); гастарбайтер (2); особенный (2); хопанчи (2); человек другой национальности (2); человек, проживающий в другой стране (2); человек, проживающий в чужой стране (2); черный (2); чужеземец (2); азиат (1); гражданин другого государства (1); дешёвая рабочая сила (1); дешевый труд (1); другой (1); гибкий (1); грязный (1); занимается тяжелой физ. работой (1); иммигранты из центральной Азии (1); кавказец (1); лицо, проживающее в чужой стране (1); люди, зарабатывающие деньги в другой стране (1); меньшинство (1); мигрант – лицо, проживающее в чужой стране (1); мигрант – это человек добровольно или не добровольно проживающий на территории другой страны, который чтит свои традиции, поддерживает свою культуру и не забывает корни (1); понаехавшие (1); работяга (1); рабочие низкого класса (1); напористый (1); невооруженный (1); невежественный (1); не свой (1); от-

личающийся (1); переехавший из другой страны человек (1); переехавший человек из другой страны (1); плохо говорящий на языке страны, в которую переехал (1); приезжий из другой страны (1); приемный (1); приехавшие в не родную страну (1); проживающий в другой стране (1); работающий человек (1); свой (1); с другой страны (1); сильный (1); темнокожий (1); тот, кто переехал из другой страны, территории (1); трудовой (1); уязвимый (1); хач (1); часто плохо знают местный язык (1); человек, который постоянно переселяется из одной страны в другую (1); человек, переехавший из страны, где родился и вырос, в другую страну (1); человек, приехавший в другую страну на заработки (1); человек, приехавший из другой страны (1); человек, приехавший из другой страны для проживания и заработка (1); человек с другой страны (1); человек с интересной судьбой (1); человек с иными культурными ценностями (1); чужестранец (1); чурбан (1); чурка (1); шумные (1). В данный модуль вошли реакции, актуализирующие субъективные оценочные характеристики мигранта.

3. Семантический модуль СТАТУС (правовой) (52): иностранец (26); беженец (19); беженцы (4); иностранный специалист (1); работник (1); студент (1). В данный модуль вошли исключительно те реакции, формулировки которых актуализируют формальный правовой статус личности (положение лица как субъекта права) – понятия, встречающиеся в действующих правовых документах Российской Федерации или имеющие конкретное законодательное определение.

4. Семантический модуль ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (51): работа (5); гастарбайтер (2); заработки (2); заработок (2); рабочая сила (2); хопанчи (2); асфальт (1); вахтовик (1); вахтовики (1); деньги (1); дешёвая рабочая сила (1); дешевый труд (1); жизнедеятельность (1); занимается тяжелой физ. работой (1); иностранный специалист (1); люди, зарабатывающие деньги в другой стране (1); найм (1); переезд ради работы (1); подработка (1); приехал в другую страну на заработки, на краткосрочное проживание (1); приехал на заработки (1); работник (1); работа (1); работающий человек (1); рабочие низкого класса (1); рабочий (1); рынок труда (1); сезонный заработок (1); строительство (1); студент (1); труд (1); трудный заработок (1); трудовой (1); трудоустройство (1); учеба (1); физическая тяжелая работа (1); человек, который приехал на заработки (1); человек, приезжающий в страну на заработки (1); человек, приехавший в другую страну на заработки (1); человек, приехавший из другой страны для проживания и заработка (1); человек, приехавший на заработки (1); этническое предпринимательство (1).

Данный модуль объединяет реакции, актуализирующие различные аспекты целенаправленной работы, занятости и профессиональной активности мигрантов. Необходимо отметить реакцию «хопанчи» – данная

лексема является транслитерацией армянского слова *խոփանչի*, которое, в свою очередь, является производным от слова *խոփանի* (в переводе с армянского *целина*, т.е. непаханная земля) [3]. Слово *խոփանչի* употребляется в разговорной речи в отношении трудовых мигрантов армян (в основном мужчин из сельских местностей), выезжающих в Россию на заработки. Данное слово возникло в период Советского Союза, когда советское руководство инициировало расширение территорий зернового земледелия посредством освоения целинных земель. С 1950 по 1970 г. значительные площади, насчитывающие миллионы гектаров, на территории Казахстана, Приволжья, Урала, Сибири и Дальнего Востока были преобразованы в сельскохозяйственные угодья силами трудящихся из различных советских республик. В эти годы армяне активно участвовали в работах по обработке целины, в Армении таких работников прозвали *խոփանչի* (*хопанчи*). После распада Советского Союза армянские мужчины продолжают осуществлять миграцию в Россию и другие бывшие советские республики для участия в сезонных строительных работах, проводя примерно половину года за границей, а вторую – на родине [4].

5. Семантический модуль ПЕРЕМЕЩЕНИЕ (50): переезд (7); перемещение (3); эмиграция (2); вновь прибывший (1); движение (1); дорога (1); лицо, выселяющееся из своей родины (1); любое территориальное перемещение внутри государства или же за пределами государства (1); миграции (1); миграция (1); миграция населения (1); незаконное пересечение границы (1); не имеющий гражданства страны, в которую переехал (1); переезд ради работы (1); переезжающий (1); переселение на другую территорию (страну) (1); переехавший человек (1); переехавший из другой страны человек (1); переехавший человек из другой страны (1); побег (1); покинуть свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (1); покинул родину (1); приезд (1); приезжать (1); приехавшие в не родную страну (1); приехал в другую страну на заработки, на краткосрочное проживание (1); тот, кто переехал из другой страны, территории (1); тот, кто покидает свое место жительства по каким-либо обстоятельствам (1); уехал в чужую страну в поисках лучшей жизни (1); человек, который перемещается из одной страны или региона в другую с целью постоянного или временного проживания (1); человек, который по веским причинам вынужден был покинуть свою родную землю (1); человек, который постоянно переселяется из одной страны в другую (1); человек, который приехал на заработки (1); человек, переехавший из страны, где родился и вырос, в другую страну (1); человек, покинувший свое место проживания (1); человек, приезжающий в страну на заработки (1); человек, приехавший в другую страну на заработки (1); человек, приехавший из другой страны (1); человек, приехавший из другой страны для проживания и заработка (1); человек, приехавший на заработки (1); эмигрировать (1); это тот, кто приехал на территорию

РФ (1). Реакции данного модуля актуализируют разнообразные аспекты процесса изменения местоположение индивида, включая географическое.

6. Семантический модуль АДАПТАЦИЯ (33): адаптация (8); ассимиляция (4); новая жизнь (3); интеграция (2); адаптация к новой культуре (1); изучение нового языка (1); меняешь место проживания (1); неинтегрированное население (1); необходимость влиться в новое общество (1); необходимость изучать язык (1); новая местность (1); новая языковая среда (1); новое место жительства (1); новое окружение (1); преодоление препятствий, адаптируясь к изменениям (1); принятие (1); приобщение к другой культуре (1); процесс адаптации (1); человек, который поменял свою страну на новое место для жительства (1); человек, поменявший место проживания (1). Реакции данного микромодуля актуализируют различные аспекты процесса приспособления мигранта к новым социокультурным условиям и среде.

7. Семантический модуль ИЗМЕНЕНИЕ ЖИЗНИ (32): новая жизнь (3); адаптация к новой культуре (1); возможности (1); возможность (1); в поисках лучшей жизни (1); изучение нового языка (1); любое территориальное перемещение внутри государства или же за пределами государства (1); меняешь место проживания (1); необходимость влиться в новое общество (1); необходимость изучать язык (1); новая местность (1); новая языковая среда (1); новое место жительства (1); новое окружение (1); перемены в жизни (1); переселение на другую территорию (страну) (1); поиски лучшего (1); поиск лучшей жизни (1); покидать свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (1); покинул родину (1); потеря дома (1); принятие (1); приобщение к другой культуре (1); трудности с языком (1); уехал в чужую страну в поисках лучшей жизни (1); человек, который оставил свою родину в поиске лучшей жизни за границей (1); человек, который по веским причинам вынужден был покинуть свою родную землю (1); человек, который поменял свою страну на новое место для жительства (1); человек, поменявший место проживания (1); языковой барьер (1). Все перечисленные реакции связаны с кардинальными трансформациями в жизни индивида, вызванными изменением места жительства, культурной или языковой среды и социального окружения.

8. Семантический модуль ТРУДНОСТИ (29): бедность (2); неопределенность (2); безвыходность (1); боль (1); голод (1); горе (1); занимается тяжелой физ. работой (1); неблагополучный (1); неблагоприятные условия (1); неравенство (1); нестабильность (эмоциональная, финансовая) (1); нищета (1); отчаяние (1); покидать свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (1); потеря дома (1); преодоление препятствий, адаптируясь к изменениям (1); расизм (1); сложности с устройством личной жизни (1); стресс (1); трудности с языком

(1); трудный заработок (1); тяжелая жизнь (1); тяжёлые 90-е (1); физическая тяжелая работа (1); часто плохо знают местный язык (1); человек, который по веским причинам вынужден был покинуть свою родную землю (1); языковой барьер (1). Реакции данного модуля актуализируют различные проблемы, тяжелые условия и препятствия, с которыми сталкиваются мигранты.

9. Семантический модуль НАЦИОНАЛЬНОСТЬ (21): нерусский (5); таджик (3); узбек (2); человек другой национальности (2); азиат (1); выходец из средней Азии (1); иммигранты из центральной Азии (1); кавказец (1); киргиз (1); любой нерусский (1); мигранты из средней Азии (1); национальность (1); таджики (1).

10. Семантический модуль ЦЕЛЬ (20): работа (5); заработок (2); заработки (2); возможности (1); возможность (1); в поисках лучшей жизни (1); переезд ради работы (1); подработка (1); поиск лучшей жизни (1); приехал на заработки (1); уехал в чужую страну в поисках лучшей жизни (1); учеба (1); человек, который оставил свою родину в поиске лучшей жизни за границей (1); человек, который перемещается из одной страны или региона в другую с целью постоянного или временного проживания (1). Реакции данного модуля актуализируют осознанное намерение, ключевые экономические, образовательные и социальные мотивы, ради которых лицо совершает миграционное действие.

11. Семантический модуль ЧУВСТВА, ЭМОЦИИ, СОСТОЯНИЕ (20): неопределенность (2); безвыходность (1); беспомощность (1); боль (1); горе (1); горес арев (1); милосердие (1); морально тяжело (1); необходимость (1); нестабильность (эмоциональная, финансовая) (1); ностальгия (1); отчаяние (1); переживания (1); сильный (1); страх (1); стресс (1); тоска (1); тоска по родине (1); уязвимый (1).

Данный модуль объединяет реакции, актуализирующие внутренние психоэмоциональные переживания человека, которые проявляются в разных формах и временных масштабах. Отдельно рассмотрим реакцию «горес арев» – данное словосочетание является транслитерацией распространенной армянской идиомы *հորի արևի* которая используется в разговорной речи в качестве клятвы (*клянусь жизнью отца / клянусь папой*), подтверждающей сказанное или того, что будет сказано, также данная фраза часто используется в качестве выражения сильных эмоций и чувств, чаще всего, когда человек расстроен или раздражен [2, 11].

Также были выделены следующие семантические модули: 12. Семантический модуль МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (18); 13. Семантический модуль ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (17); 13.1. Микромодуль ДОКУМЕНТЫ (7); 13.2. Микромодуль ЗАКОН (7); 13.1. Микромодуль ГОСУ-

ДАРСТВЕННЫЕ ОРГАНЫ (3); 14. Семантический модуль КУЛЬТУРА (16); 15. Семантический модуль ТЕРРИТОРИЯ (15); 16. Семантический модуль ВНЕШНОСТЬ И ВОЗРАСТ (7); 17. Семантический модуль ЯЗЫК (7); 18. Семантический модуль МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ (6); 19. Семантический модуль ПРИЧИНЫ МИГРАЦИИ (6); 20. Семантический модуль ЭТНОФОЛИЗМ (5); 21. Семантический модуль ПЕРИОД (4); 22. Семантический модуль НАЦИОНАЛЬНАЯ КУХНЯ (3); 23. Семантический модуль КРИЗИС (2); 24. Семантический модуль МЕСТО ПРОЖИВАНИЯ (2); Другое (2): понятийность (1); не знаю (1).

Семантические модули имеют разный объем (количество конкретных реакций, включенных в группу) в структуре общего числа реакций, что позволяет выделить ядро поля, зоны ближней и дальней периферии. Ядро ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАНТ составляет самый крупный семантический модуль ЛЮДИ, который содержит 250 реакций. Самыми частотными в данном модуле являются следующие реакции: приезжий (35); иностранец (26); беженец (19), переселенец (16). К зоне ближней периферии относятся семантические модули ОЦЕНКА, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СТАТУС (правовой), ПЕРЕМЕЩЕНИЕ в диапазоне частоты от 50 до 78 реакций. Остальные модули с частотой встречаемости не более 33 реакций отнесены к зоне дальней периферии.

Мы также предприняли попытку моделирования ас-

социативно-вербального поля по реакциям. При такой модели в ядерную зону входят реакции в диапазоне частоты от 26 до 35, в зону ближней периферии – реакции в диапазоне частоты от 16 до 19, в зону дальней периферии – реакции в диапазоне частоты от 8 и до единичных реакций. В результате сравнения ассоциативно-вербального поля, разработанного по модулям и ассоциативно-вербального поля, разработанного по реакциям, наблюдается полное совпадение ядерной зоны, так как реакции «приезжий» и «иностранец» входят в семантический модуль ЛЮДИ.

Таким образом, ассоциативно-вербальное поле концепта МИГРАНТ состоит из 24 семантических модулей, что позволяет констатировать существенное расширение семантического потенциала концепта МИГРАНТ. Анализируя поле, можно сделать вывод о том, мигрант – это, прежде всего, человек, который по разным причинам (добровольно или вынужденно) покидает свою страну или регион и проживает в другой стране или в другом месте (временно или постоянно), испытывает трудности различного характера, имеет какой-либо правовой статус, выполняет какую-либо социально-экономическую роль – от низкооплачиваемого рабочего до специалиста, по-разному воспринимается обществом, часто имеет отличия от местного населения, выраженные как во внешности, так и в национальности, культуре, а также во владении местным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ален М.Ю. Полевое моделирование концептов миграция / migration // Миграционная лингвистика. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polevoe-modelirovanie-kontseptov-migratsiya-migration> (дата обращения: 15.05.2025).
2. Армянские идиомы. URL: <https://www.armgeo.am/ru/strange-armenian-phrases/> (дата обращения: 16.05.2025).
3. Армянский словарь. URL: <https://www.armdict.com/dictionary/armenian-russian/%D5%AD%D5%B8%D5%BA%D5%A1%D5%B6?lang=ru> (дата обращения: 16.05.2025).
4. Багдасарян С., Оганнисян А. Хопанчи: кого они оставляют дома. 2018. URL: <https://hetq.am/ru/article/93537> (дата обращения: 15.05.2025).
5. Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Флинта, 2003. 232 с.
6. Борисова Ю.А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8. № 1А. С. 265–275.
7. Виноградова О.Е., Стернин И.А. Психолингвистические методы в описании семантики слова. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2016. 157 с.
8. Зубарева Е.О., Шустова С.В. Концептуальное поле «Миграция»: опыт лингвистического моделирования. М.: URSS. 2025. 180 с.
9. Кузнецов И.В. Хамшенские армяне // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. 2025. URL: <https://bigenc.ru/c/amshentsy-475c92/?v=10768108> (дата обращения: 20.05.2025).
10. Об амшенских армянах. URL: <https://amshen-dvor.ru/istoriya-amshenskih-armyan/> (дата обращения: 21.05.2025).
11. Фразы на армянском. URL: <https://go2armenia.com/blog/frazy-na-armyanskom-kotorykh-net-v-russkom-yazyke/> (дата обращения: 24.05.2025).
12. Шустова С.В. Миграционная лингвистика и миграционный дискурс // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. Т. 4. № 2. С. 114–125.

© Саакян Ани Арменовна (ani.saakyan07@yandex.ru), Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОСЕССИВНОСТЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СТРУКТУРНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Секамова Алина Марсовна

Аспирант, Московский городской педагогический
университет
Sekamovaam@mgpu.ru

ADJECTIVAL POSSESSIVENESS IN ENGLISH: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL-SEMANTIC PERSPECTIVES

A. Sekamova

Summary: The aim of the study is to investigate how semantic oppositions structure the meanings of adjectives that express relations of possession and belonging in the English language. The analysis focuses on refining the semantic characteristics of English adjectives that convey the notion of possession—such as *private*, *personal*, and *individual*—and on delineating the role of binary oppositions (e.g., *alienable/inalienable*, *internal/external*, *temporary/permanent*, *actual/potential*, *absolute/relative*, *legal/somatic*) in determining their contextual usage. The findings reveal that the variability in the use of possessive adjectives is linked to their capacity to represent different types of possession. The study also outlines the syntactic patterns associated with these adjectives in possessive constructions. The scholarly novelty of the research lies in identifying the mechanisms of contextual realization of possessive adjectives through the framework of semantic oppositions, refining their predicative functions, and offering a theoretical interpretation of their role in shaping the concepts of possession and belonging in English.

Keywords: possessive adjectives, English language, semantic oppositions, category of possessiveness, adjective semantics, syntactic functions, predicative function.

Аннотация: Целью настоящего исследования является выявление того, каким образом семантические оппозиции организуют значение прилагательных, выражающих отношения обладания и принадлежности в английском языке. В рамках анализа были уточнены семантические особенности английских прилагательных, передающих идею обладания: *private*, *personal*, *individual*, а также охарактеризована роль бинарных противопоставлений, таких как *отчуждаемое/неотчуждаемое*, *внутреннее/внешнее*, *временное/постоянное*, *актуальное/потенциальное*, *абсолютное/относительное*, *юридическое/соматическое*, в определении их контекстуального употребления. Установлено, что вариативность использования посессивных прилагательных обусловлена их способностью отражать различные типы обладания. В исследовании также описаны синтаксические особенности функционирования данных прилагательных в рамках посессивных конструкций. Научная новизна работы заключается в выявлении механизмов контекстуальной реализации прилагательных через призму семантических оппозиций, уточнении их предикативной нагрузки и в интерпретации их вклада в концептуализацию обладания и принадлежности в английском языке.

Ключевые слова: посессивные прилагательные, английский язык, семантические оппозиции, категория посессивности, семантика прилагательных, синтаксические функции, предикативная функция.

Настоящее исследование посвящено анализу выражения посессивных отношений в семантике английских прилагательных. Актуальность исследования определяется необходимостью теоретического осмысления механизмов смысловой организации лексических единиц, выражающих посессивные отношения, в условиях современного развития когнитивной и функциональной лингвистики. Посессивность как концепт, выходящий за рамки простого обозначения принадлежности, представляет собой многоуровневое семантическое образование, тесно связанное с категорией субъектно-объектных отношений. В последние годы наблюдается усиление интереса к вопросам языковой репрезентации обладания и принадлежности (Schneider et al., 2018; Pugach, 2022; Blodgett & Schneider, 2018), однако основное внимание в исследованиях уделяется грамматическим и местоименным формам (Gueye, 2022; Putri, Latief & Ilmiah, 2022), в то время как прилагательные, реализующие данные значения, остаются на периферии лингвистического анализа.

Одной из актуальных задач современной лингвистики остаётся разработка концептуальной модели описания семантических оппозиций, отражающих внутреннюю организацию значений английских прилагательных, выражающих отношение обладания. Несмотря на устойчивую позицию бинарных оппозиций как универсального средства смысловой категоризации и семантического разграничения, исследование данной лексико-семантической группы продолжает испытывать нехватку системного подхода. Данное обстоятельство затрудняет не только формализацию лексических значений, но и их описание в рамках лексикографических и теоретико-языковых моделей.

В контексте увеличивающегося интереса к вопросам семантической типологии и необходимости выработки надёжных методов смысловой классификации, анализ механизмов организации значений прилагательных, обозначающих посессивные отношения, приобретает особую значимость. Недостаточная разработанность

методологии интерпретации бинарных оппозиций в пределах данной группы осложняет не только теоретическое моделирование, но и систематизацию лексических единиц в прикладных задачах — в частности, при компьютерной обработке текстов и построении корпусных описаний.

Таким образом, настоящее исследование ориентировано на решение ключевых задач в области описательной семантики, а также направлено на выявление закономерностей организации значений в прилагательных, связанных с выражением принадлежности.

В рамках поставленной цели предполагается реализация следующих исследовательских задач:

1. провести анализ посессивных прилагательных английского языка через призму бинарных оппозиций (таких как отчуждаемая / неотчуждаемая, внутренняя / внешняя, временная / постоянная и др.), с целью выявления их функционально-семантических различий в различных контекстах;
2. систематизировать особенности синтаксического функционирования данных прилагательных в структурах, выражающих обладание или принадлежность;
3. разработать уточнённые семантические дефиниции исследуемых единиц с учётом их контекстуального варьирования и выявленных оттенков значений.

Эмпирической базой послужили фрагменты из современного английского языка, содержащие прилагательные с посессивной семантикой, извлечённые методом сплошной выборки из открытых корпусных ресурсов (включая British National Corpus, Corpus of Contemporary American English), а также контексты, предложенные и интерпретированные автором.

Обсуждение и результаты

Категория посессивности, как показывают современные исследования, отличается высокой внутренней сложностью и неоднородностью, что обусловлено влиянием множества лексико-семантических и прагматических факторов (Peters & Westerstahl, 2013; Puhach, 2022). Данный факт обуславливает необходимость комплексного подхода к её описанию, который учитывал бы не только морфосинтаксические, но и концептуальные аспекты выражения обладания. Особое значение при этом имеет семантика посессора: его характеристики могут включать признаки одушевлённости, индивидуальности, конкретности или абстрактности, что оказывает влияние на интерпретацию посессивных отношений (Rosenbach, 2007). В не меньшей степени важна и природа самого обладаемого объекта: степень его отделенности от владельца также может варьироваться, что

отражается на типе выражаемой связи (Секамова, 2025).

В ходе ранее проведённого исследования с применением гипотетико-дедуктивного метода с опорой на эксперимент, были уточнены значения рассматриваемых английских прилагательных *individual*, *private*, *personal* (Секамова, 2021).

Таблица 1.

Уточнённые значения исследуемых прилагательных.

Прилагательное	Значение
Individual	1. Отдельный, стоящий особняком или предназначенный для одного лица — подчеркивает независимость или исключительность объекта, выделяя его как самостоятельный элемент.
	2. Характерный, присущий только одному лицу — акцентирует уникальность объекта, подчеркивая его особенности и неповторимость, что связано с понятием индивидуальности.
Private	1. Частный (не государственный) — принадлежность объекта частному лицу или организации, исключая участие государства.
	2. Принадлежащий закрытому пространству индивида и недоступный для большинства — акцентирует внимание на конфиденциальности и приватности, объект доступен только определённому кругу лиц.
Personal	Принадлежность пространству индивида, характеризует данную личность — подчеркивает личную связь и уникальные характеристики, относящиеся к конкретному человеку.

Особый интерес вызывает рассмотрение бинарных оппозиций для английских прилагательных *private*, *personal* и *individual*. Рассматривая оппозицию **отторжимая / неотторжимая** посессивности, отметим, что прилагательное *private* (см. *private-1*) может обозначать объекты, которые могут быть отчуждены. Так, в предложении *He decided to sell his private property to move to another city (пример предложен автором)* — Он решил продать свою частную собственность, чтобы переехать в другой город (здесь и далее перевод предложен автором) — подчеркивается возможность передачи объекта другому лицу, что указывает на отторжимую посессивность. Напротив, прилагательные *personal* и *individual* обозначают внутреннюю, неотчуждаемую форму посессивности, поскольку связанные с ними объекты, как правило, не подлежат передаче и остаются тесно связанными с личностью обладателя. Например, в предложении *Additionally, all material on this site should be considered my personal opinion and may not represent that of my clients* — Кроме того, весь материал на этом сайте следует рассматривать как выражение моего личного мнения, и оно может не совпадать с позицией моих клиентов (СОСА) — употребление прилагательного *personal* подчеркивает, что мнение принадлежит

конкретному лицу и не может быть отчуждённым или разделённым другими. Оно функционирует как часть субъективной позиции и сохраняет привязку к своему носителю. Рассмотрим предложение *There have, indeed, been movements, and in our own day, to make the individual sense of justice in law as well as in morals the sole criterion of right and wrong* — Действительно, существовали — и в наше время тоже — движения, стремящиеся сделать индивидуальное чувство справедливости, как в праве, так и в морали, единственным критерием различия добра и зла (COCA). В данном контексте *individual* описывает внутреннее, когнитивно-моральное качество субъекта, которое невозможно отчуждать или передавать другим лицам. *Sense of justice* (чувство справедливости) представлено как личностно закреплённая, неотъемлемая характеристика, недоступная для внешнего контроля или перераспределения. Таким образом, посессивность в этом случае носит явно неотторжимый характер, а прилагательное *individual* подчеркивает тесную связь обозначаемого с уникальной субъективностью и внутренним миром индивида.

Далее рассмотрим оппозицию **внутренняя / внешняя** посессивность. Прилагательное *individual* может маркировать как внутреннюю, так и внешнюю посессивность в зависимости от характера обозначаемого объекта. В следующем примере: *We can theorize precisely how changes in shelter use patterns result from particular combinations of individual traits (e.g., mental health or substance abuse problems) and structural conditions faced by people with those traits* — Мы можем теоретически описать, как изменения в паттернах использования приютов обусловлены особыми сочетаниями индивидуальных черт (например, проблем с психическим здоровьем или зависимостями) и структурных условий, с которыми сталкиваются люди, обладающие этими чертами (COCA) прилагательное *individual* указывает на внутренние черты субъекта, такие как психоэмоциональные особенности, которые являются неотъемлемой частью его личности. Хотя они могут быть описаны или классифицированы в рамках внешнего анализа, сами по себе они представляют внутренне присущие характеристики, тесно связанные с личной идентичностью, что позволяет трактовать данный случай как пример внутренней посессивности. Однако, в другом контексте *individual* приобретает оттенки внешней посессивности. В следующем примере: *At all of these conferences the exchange of dialog among the attendees was heartwarming and at the end of each of these meetings everyone left with great ideas and new teaching strategies, which could be implemented in their individual program to enhance their teaching* — На всех этих конференциях обмен мнениями между участниками был трогательным, и в конце каждой встречи все уходили с замечательными идеями и новыми стратегиями преподавания, которые можно было внедрить в их индивидуальные программы, чтобы улучшить процесс обучения (COCA) существительное *program*

обозначает отчуждаемый объект, функционально связанный с конкретным преподавателем. Программа может изменяться, адаптироваться или быть заимствованной, а потому посессивная связь здесь является внешней: прилагательное *individual* подчеркивает персонализацию объекта, но не его неотъемлемость. Прилагательное *private* в ряде контекстов маркирует внешнюю посессивность, поскольку обозначает объекты, принадлежащие индивиду, но не являющиеся неотъемлемой частью его личности. Такие объекты, как правило, подлежат контролю, владению и возможному отчуждению. Например, в высказывании *I want to be able to take my private jet and fly out to my beloved office* — Я хочу иметь возможность сесть в свой личный самолёт и улететь в любимый офис (COCA) существительное *jet*, модифицируемое прилагательным *private*, обозначает материальный объект, находящийся во владении субъекта, но не включённый в его внутреннюю идентичность. В данном случае посессивность проявляется как внешняя связь между субъектом и объектом, основанная на праве собственности, а не на личностной интеграции.

Прилагательное *personal* также может подчеркивать индивидуальную привязку, однако в ряде контекстов оно маркирует внешнюю посессивность — особенно тогда, когда речь идёт о функциях, предметах или атрибутах, принадлежащих человеку, но не составляющих часть его внутреннего «я». В примере *Once, long ago, my personal phone number became my business phone number* — Однажды, давно, мой личный номер телефона стал моим рабочим номером — выражение *personal phone number* (COCA) отсылает к сфере частного пользования, но сам объект (номер) остаётся внешним, техническим и отчуждаемым. Он не является неотъемлемой характеристикой субъекта, а потому посессивная связь здесь носит внешний характер: личность определяется не самим номером, а лишь тем, как и в каком контексте он использовался. Отметим, что прилагательное *private* (*private-2*) может указывать не только на ограничение доступа к объекту, но и на внутреннюю посессивность, то есть на глубокую личностную связь субъекта с обозначаемым. В высказывании *If we didn't want at least some attention, we'd write in a private journal rather than a blog* — Если бы мы совсем не хотели внимания, мы бы писали в личном дневнике, а не в блоге (COCA) фокус смещается с простой принадлежности объекта (дневника) к субъекту на его интимную, недоступную другим часть жизни. *Private journal* представляет собой не просто функциональный объект, находящийся в чьём-то владении, но и сфера выражения личных мыслей, эмоций, переживаний, которые напрямую связаны с внутренним миром владельца. В данном случае *private* сигнализирует о защищённой, глубоко личной сфере субъекта, что указывает на внутреннюю посессивность — в отличие от внешней, при которой объект лишь используется субъектом, не будучи частью его идентичности.

Обратимся к оппозиции **временная / постоянная** посессивность. В некоторых контекстах прилагательное *private* указывает на объекты или события, ограниченные по времени и происходящие в конкретной ситуации, не являясь стабильной частью повседневного существования субъекта. Так, в предложении *He wants me to go to New York for a private meeting about my father's will* — Он хочет, чтобы я поехал в Нью-Йорк на частную встречу по поводу завещания моего отца (COCA) словосочетание *private meeting* обозначает разовое, ситуативное событие, не имеющее устойчивой связи с субъектом. Посессивность в данном случае носит временный характер: объект (*meeting*) связан с участниками лишь в пределах конкретного эпизода и утрачивает актуальность по его завершении. Таким образом, *private* здесь указывает скорее на характер доступа и ограниченность круга участников, чем на глубокую или устойчивую связь между субъектом и объектом. Напротив, прилагательные *personal* и *individual* чаще выражают постоянную принадлежность. В ряде случаев прилагательное *personal* также маркирует не только принадлежность объекта субъекту, но и его устойчивую связь с внутренним опытом и системой ценностей. В примере *An intuitive decision works best when there are personal preferences that need to be matched with external opportunities* — Интуитивное решение работает лучше всего, когда необходимо сопоставить личные предпочтения с внешними возможностями (COCA) подчёркивается, что *personal preferences* не являются ситуативными или временными, а представляют собой устойчивые элементы личности, сформированные в процессе жизненного опыта. Прилагательное *personal* в данном контексте указывает на постоянную посессивность, поскольку предпочтения не только принадлежат субъекту, но и составляют важную часть его индивидуальной идентичности.

В некоторых случаях прилагательное *individual* акцентирует внимание на постоянных, уникальных характеристиках субъекта, формирующих его стиль мышления и поведения. В предложении *Although each master teacher has an individual approach, it is important to recognize that all maintain high expectations for their students* — Хотя у каждого ведущего преподавателя есть свой индивидуальный подход, важно признать, что все они предъявляют высокие требования к своим ученикам словосочетание *individual approach* указывает не на ситуативную стратегию, а на устойчивый стиль преподавания, являющийся отражением глубинных личностных установок и педагогической философии конкретного субъекта. Такая характеристика воспринимается как постоянная посессивность, поскольку она сохраняется на протяжении времени и определяет отношение субъекта к профессиональной деятельности.

Рассматривая тип оппозиции **актуальная / виртуальная** посессивность, отметим, что прилагательное

private может описывать объекты, значимые только в пределах определённой ситуации и не сохраняющие своей посессивной связи вне неё. В предложении *And even in private conversation, they almost invariably revealed pride in their association with him* — И даже в частной беседе они почти всегда проявляли гордость своей связью с ним выражение *private conversation* отсылает к коммуникативному акту, который имеет значение лишь для конкретных участников в момент его осуществления. Такая посессивность — актуальная, поскольку разговор не является устойчивой сущностью, принадлежащей субъекту вне контекста: он исчезает, как только завершается ситуация общения. В этом случае прилагательное *private* подчеркивает ограниченность доступа и контекстуальную значимость, но не указывает на постоянную или глубинную связь с субъектом. В отличие от этого, прилагательные *personal* и *individual* часто обозначают объекты, которые имеют виртуальный или абстрактный характер, не требующий физического присутствия или немедленной актуализации. В предложении *There are too many people out there who can use your personal data for bad purposes* — Слишком много людей могут использовать ваши личные данные в неблагоприятных целях (COCA) — *personal data* представляет собой виртуальный объект, связанный с человеком, но существующий в цифровом или информационном пространстве. Эти данные не обязательно задействованы в момент речи, они могут храниться, циркулировать или быть использованы в будущем, что указывает на виртуальную посессивность. Аналогично, в примере *I guess it has to do with your individual preferences and what you are used to* — Думаю, это связано с вашими индивидуальными предпочтениями и с тем, к чему вы привыкли (COCA) — речь идёт о субъективных предпочтениях, которые не обязательно проявляются здесь и сейчас, но существуют как ментальные установки, влияющие на поведение. Таким образом, прилагательные *personal* и *individual* могут быть связаны с объектами, существующими вне конкретной ситуации, что позволяет трактовать их как носителей виртуальной посессивности.

Рассмотрим оппозицию **юридическая / соматическая** посессивность. Прилагательное *private* может указывать на объекты, связанные с правом собственности, владением и институционально закреплённым контролем. В предложении *One would be taking a large risk buying these assets if there wasn't some kind of implicit (or explicit) understanding that this private property will be protected* — Покупка этих активов была бы сопряжена с большим риском, если бы не существовало некоего подразумеваемого (или явного) соглашения о том, что эта частная собственность будет защищена (COCA) — выражение *private property* отсылает к юридически закреплённому статусу объекта. Здесь посессивность формализована и основана на правовых нормах, регулирующих владение и защиту имущества.

В отличие от этого, прилагательное *individual* чаще маркирует соматическую посессивность, то есть такую, что соотносится с телесной или физиологической принадлежностью. В предложении *The prints the painters work with are often small and do not allow them to trace individual features of the face* — Фотографии, с которыми работают художники, часто бывают слишком маленькими и не позволяют художникам прорисовывать индивидуальные черты лица — выражение *individual features* подчеркивает связь с уникальными телесными характеристиками субъекта. Эти черты являются неотделимой частью физического тела и не подлежат отчуждению, что и делает их примером соматической посессивности. Таким образом, *private* апеллирует к формальной, правовой принадлежности, тогда как *individual* отсылает к физиологически встроенной части человеческой идентичности.

Прилагательное *personal* не может обозначать чисто соматическую посессивность, поскольку в первую очередь указывает на объекты, принадлежащие субъекту, но не связанные напрямую с его телесной сущностью. Вместо этого *personal* подчёркивает связь с личным пространством и частной сферой жизни, но без импликации физиологической неотделимости. Таким образом, *personal* может использоваться для обозначения вещей, находящихся в распоряжении субъекта и сопровождающих его в повседневности, однако оно не является маркером соматической принадлежности, которая предполагает физическую неразрывность. В примере *It was about a man whose wife and child/children were killed. He packed his personal belongings and the family photos in a van and went somewhere to the New England area* — Речь шла о человеке, чья жена и дети погибли. Он собрал свои личные вещи и семейные фотографии в фургон и уехал куда-то в район Новой Англии — словосочетание *personal belongings* обозначает вещи, связанные с частной жизнью субъекта, но сохраняющие статус отчуждаемых материальных объектов, которые можно перенести, упа-

ковать, утратить. Они находятся в физическом пространстве субъекта, но не составляют часть его телесной или физиологической идентичности.

Заключение

В заключение отметим, что анализ бинарных оппозиций для прилагательных *private*, *personal* и *individual* позволяет более глубоко понять различные аспекты посессивности в английском языке. Данные прилагательные проявляют разнообразие значений, которые могут варьироваться в зависимости от контекста, отражая как физическую, так и более абстрактную связь с субъектом. Прилагательное *private* может обозначать объекты, которые поддаются отчуждению или являются временными, что соответствует внешней посессивности. В отличие от этого, *personal* и *individual* чаще акцентируют внимание на более глубокой и постоянной связи с субъектом, в то время как *personal* также указывает на объекты, связанные с личной жизнью, но не являющиеся неотъемлемой частью физической сущности человека. В то время как *individual* может выражать как соматическую, так и внешнюю посессивность, акцентируя внимание на уникальных, но не всегда неотъемлемых чертах. Таким образом, каждый из данных лексем раскрывает различные аспекты посессивных отношений в языке, демонстрируя их многообразие и зависимость от контекста, что делает исследуемые прилагательные важными инструментами для понимания тонкостей выражения принадлежности в английском языке. В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать проведение дополнительных экспериментов, направленных на выявление факторов, определяющих выбор носителями языка посессивных конструкций в разных коммуникативных ситуациях. Кроме того, перспективным представляется использование методов компьютерной лингвистики и машинного обучения для автоматизированного анализа посессивных структур в крупных корпусах текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Schneider N., Hwang J.D., Srikumar V., Prange J., Blodgett A., Moeller S.R., Stern A., Bitan A., Abend O. Comprehensive Supersense Disambiguation of English Prepositions and Possessives // *Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*. — New Orleans, 2018. — С. 20–30. — Режим доступа: <https://arxiv.org/abs/1805.04905> (Дата обращения: 11.05.2025).
2. Pugach Y. Semantic Features of English Possessive Substantive Constructions // *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. — 2022. — № 9. — Режим доступа: <https://sjnpu.com.ua/index.php/journal/article/view/316> (Дата обращения: 11.05.2025).
3. Blodgett A., Schneider N. Semantic Supersenses for English Possessives // *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics*. — Santa Fe, 2018. — С. 2192–2202. — Режим доступа: <https://people.cs.georgetown.edu/nshneid/p/gensuper.pdf> (Дата обращения: 11.05.2025).
4. Gueye H. Possessive Adjectives in Modern English Grammar // *Revue Africaine et Caribéenne des Recherches en Éducation et Formation*. — 2022. — № 7. — Режим доступа: <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2022/10/Haby-Gueye.pdf> (Дата обращения: 11.05.2025).
5. Putri D.A., Latief H., Ilmiah. The Analysis of Students' Ability to Use Possessive Adjective in Writing Descriptive Text at Junior High School // *Journal of Advanced Language Studies*. — 2022. — Т. 2, № 1. — Режим доступа: <https://jurnal.fkip.unismuh.ac.id/index.php/jals/article/download/181/202/2155> (Дата обращения: 10.05.2025).
6. Секамова А.М. Концептуализация личного пространства индивида в естественном языке // В многомерном пространстве современной лингвистики: Сборник работ молодых учёных / Отв. ред. О.А. Сулейманова, сост. К.С. Карданова-Бирюкова. Вып. 2. М.: Общество с ограниченной ответственностью

- «ПРИНТИКА», 2021. С. 200–206. EDN JIPFFC.
7. Секамова А.М. Посессивность прилагательных в русском языке: структурный и функционально-семантический аспекты // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18, № 5. – С. 1911–1918. – DOI: 10.30853/phil20250270. – Режим доступа: <https://philology-journal.ru/article/phil20250270/fulltext> (Дата обращения: 10.05.2025).
 8. Corpus of Contemporary American English (COCA). – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/coca/> (Дата обращения: 12.05.2025).

© Секамова Алина Марсовна (Sekamovaam@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТЫ ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Сунь Цзяо

доцент, Чэндуский университет иностранных языков

(КНР)

Sunjiao1985@yandex.ru

CONCEPTS OF ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE WORLDVIEW

Sun Jiao

Summary: The article is devoted to a comparative analysis of the concepts of ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 in the Russian and Chinese linguistic worldview. The work is based on a comprehensive analysis of linguistic data and an associative experiment. Russian studies the peculiarities of the representation of the concepts of ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 in two linguistic cultures, based on the materials of the National Corpus of the Russian Language and the Chinese corpus of the BBC, as well as on the results of a survey of native speakers of Russian and Chinese languages. The paper examines the lexical means of actualizing the concepts of ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳, identifies key associative connections and culturally specific images associated with these concepts. Special attention is paid to comparing the structures of associative-verbal fields reflecting differences in the perception of diligence in the Russian and Chinese traditions. The study allows us to trace how historical, social and cultural factors influence the linguistic representation of the concepts of ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 and their place in the value system of each of the cultures under consideration.

Keywords: ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳, linguistic worldview, Russian culture, Chinese culture, concept, comparative analysis, phraseology, national specifics.

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу концептов ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 в русской и китайской языковой картине мира, основана на комплексном анализе языковых данных и ассоциативного эксперимента. Автор исследует особенности репрезентации концептов ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 в двух лингвокультурах, опираясь на материалы Национального корпуса русского языка и китайского корпуса BBC, а также на результаты опроса носителей русского и китайского языков. В статье рассматриваются лексические средства актуализации концептов ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳, выявляются ключевые ассоциативные связи и культурно-специфические образы, связанные с этими концептами. Особое внимание уделяется сопоставлению структур ассоциативно-вербальных полей, отражающих различия в восприятии трудолюбия в русской и китайской традициях. Исследование позволяет проследить, как исторические, социальные и культурные факторы влияют на языковую репрезентацию концептов ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 и их место в системе ценностей каждой из рассматриваемых культур.

Ключевые слова: ТРУДОЛЮБИЕ, 勤劳, языковая картина мира, русская культура, китайская культура, концепт, сопоставительный анализ, фразеология, национальная специфика.

Изучение народного языкового сознания и языковой картины мира берет свое начало с 80-х годов прошлого века и до настоящего времени [1, с. 89]. Учеными предлагались различные термины для его обозначения: «чутьё языка народом», «языковые представления» (И.А. Бодуэн де Куртенэ), «лингвистический инстинкт», «языковое чутьё» (Л.В. Щерба), «языковая интуиция» (Л.В. Кирпикова, Н.А. Лукьянова), «оценки речи» (Б.С. Шварцкопф) [10, с. 232]. Языковое сознание в современной лингвистике трактуется по-разному, из-за этого его определение не может быть сформулировано достаточно четко. Под ним разными учёными подразумеваются: «совокупность знаний, представлений, суждений о языке» [3, с. 182], языковая картина мира, тактика речевого поведения, языковое мышление. Стоит отметить, что еще существует определение, предложенное Е.Ф. Тарасовым, согласно которому народное языковое сознание – это опосредованный языком образ мира той или иной культуры, т.е. «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры

об объектах реального мира» [11, с. 7].

Если обобщать, то язык может не только отражать происходящую вокруг действительность, но также способен показывать национально-культурные традиции и мировосприятие народа. Вопрос о взаимосвязи языка и культуры признается методологически важным с XIX века [4, с. 142]. В истории науки сформировались два основных подхода к его решению. Суть данных подходов Л.Б. Никитиной была сформулирована следующим образом: «Поскольку язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемая часть этой действительности, с которой сталкивается человек, то язык есть отражение культуры. <...> В рамках второго подхода выдвигается гипотеза лингвистической относительности, согласно которой язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа, и способ познания мира зависит от того, на каком языке мыслят познающие субъекты» [9, с. 31].

Язык (равно как и картина мира, и образы мира, от-

раженные в нем) – это часть культуры говорящего на нем народа и транслятор этой культуры [6, с. 137]. В то же время язык в результате длительного исторического развития формирует некие культурные коды (ключевые слова, ставшие общеупотребительными, частотными; этикетные формы, устойчивые выражения – фразеологизмы, пословицы, поговорки), позволяющие говорящим на данном языке осознавать действительность определенным образом [2, с. 794]. В этом смысле язык влияет на видение мира, на картину мира и образы мира в сознании людей. Иными словами, язык отражает культурные установки говорящего на нем народа и благодаря своей кумулятивной функции (функции накопления знаний) способен определять эти культурные установки» [9, с. 40].

В рамках нашего исследования мы изучим восприятие концептов ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳 в русской и китайской языковых картинах мира. Материалы исследования включают данные из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и китайского корпуса BBC, которые позволили проанализировать частотность и контексты употребления, связанных с концептами ТРУДОЛЮБИЕ / 勤劳. В НКРЯ слово трудолюбие встречается 1724 раза [8], а в китайском корпусе BBC иероглиф 勤 представлен 29092 раза [5], 劳 – 411843 раза и слово 勤劳 – 13786 раз. Для выявления ассоциативных связей был проведен опрос среди носителей русского и китайского языков. Респондентам задан вопрос о том, какие ассоциации у них вызывает слова трудолюбие и 勤劳. В опросе участвовали две группы: русская группа представила 212 реакций, китайская – 218 реакций, что обеспечило сопоставимость данных. Методы исследования включали сравнительный анализ языковых данных, контент-анализ ассоциативно-вербальных полей и интерпретацию результатов с учетом культурно-исторического контекста. Анализ коллокаций из НКРЯ выявил ключевые семантические связи, например трудолюбие часто сочетается со словами дом, честность, талант, терпение. В китайском материале особое внимание уделялось культурным символам, таким как пчелы и волю, а также чэньюй.

Труд – это основная деятельность человека по преобразованию мира, в которой проявляется его творческий потенциал не только на уровне материальной, но и на уровне духовной культуры. Трудолюбие также является важнейшей человеческой ценностью. У леммы трудолюбие встречается всего 294 коллоката (без учета повторов), если исключить из данного списка все союзы и другие слова без существенной семантики, и рассмотреть существительные, то мы можем выделить следующие единицы: дом (123); честность (55); талант (52); терпение (52); упорство (29); настойчивость (29).

Трудолюбие в русской языковой картине мира предстаёт не просто как качество, связанное с работой, а как

комплексная ценность, объединяющая волевые, нравственные и интеллектуальные аспекты личности. Связь труда с домом указывает на глубокую укоренённость в традиционном укладе, а коллокации с честность, талант и упорство раскрывают его роль в формировании целостного человеческого характера. Мы полагаем, это позволяет рассматривать трудолюбие не только как социально одобряемую добродетель, но и как важный элемент культурного кода, который отражает представления о гармоничной и достойной жизни в русской языковой картине мира. В русской культуре труд воспринимается как неотъемлемая часть человеческой жизни, ее естественное и необходимое условие. Это находит отражение в пословицах, где утверждается, что «Человек рожден для труда», а без труда невозможно даже элементарное выживание («Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»). Труд в русском сознании представляет собой фундамент бытия. В паремии «Работай до поту, поешь в охоту» подчеркивается прямая зависимость между приложенными усилиями и полученным результатом, что формирует представление о справедливости мироустройства.

Трудолюбие в китайском языке можно перевести как 勤劳. 勤 в древнейшем из дошедших до наших дней китайском толковом словаре «Эръя» «尔雅», трудолюбие объясняется как 劳: 勤, 劳也. Цинь — это Лао [12, с. 71]. Также слово 勤劳 представлено в старейшем китайском словаре «Шовэнь цзецзы» «说文解字» [13, с. 160], составленном филологом Сюэ Шэнь в династии Восточная Хань (25–220 гг.). По данным китайских исследователей, 勤劳 в древнем Китае и в сознании китайского народа значение понятий труд и трудолюбие воспринимается как единое целое. По статистике в корпусе BBC представлено 29092 результатов по иероглифу 勤, 411843 результатов – по иероглифу 劳, 13786 результатов – по слову 勤劳 [5]. В традиционной китайской культуре трудолюбие рассматривается в качестве одной из добродетелей и основа для приобретения богатства и достижения социального прогресса [7, с. 226].

В рамках нашего исследования был проведен опрос среди русских и китайских информантов. Мы задали вопрос: «Какие ассоциации у вас вызывает слово “трудолюбие”?». Общее количество реакций в обеих группах демонстрирует сопоставимую активность ассоциативного мышления: 212 реакций у русских респондентов и 218 реакций – у китайских, что указывает на значимость темы для обеих культур. Однако структура и смысловое наполнение этих реакций раскрывают принципиально различные картины мира. При детальном рассмотрении всех реакций, включая многочисленные единичные и синонимические дублирования, становится очевидным, что русское восприятие тяготеет к абстрактным, индивидуализированным и психологизированным категориям, в то время как китайское – к конкретным, социально укор-

ренным и культурно насыщенным образам, часто связанным с тяжелым физическим трудом и коллективным опытом.

В русском ассоциативно-вербальном поле абсолютно доминирует реакция *работа* с частотой 17.9%, что задает инструментальный и несколько отстраненный тон всему концепту. Данная доминанта (ядро) дополняется группой волевых и морально-психологических характеристик личности: упорство (8.5%), усердие (5.7%), старание (4.7%), терпение (4.7%), ответственность (4.2%), дисциплина (2.4%). Указанные выше реакции, особенно если объединить синонимические ряды (например, старание и старательность суммарно составляют 4.9%; дисциплина и самодисциплина – 3.3%), рисуют портрет трудолюбия как внутреннего ресурса личности, набора качеств, направленных на процесс деятельности. Ожидаемый результат этого процесса представлен реакциями успех (5.2%), результат (3.8%), достижения (1.4%), а материальная мотивация – группой деньги (2.8%), зарплата (2.4%), доход (0.5%) (суммарно 5.6%).

Характерно, что даже единичные реакции часто продолжают эту линию индивидуализации и психологизации: целеустремленность, сила, характер, воля, самодисциплина, ответственность, работа над собой. Показательно и присутствие гедонистической ноты в единичной реакции работа в удовольствие. Физический аспект труда почти отсутствует: реакция «пот» встречается лишь у 1,4% респондентов. Исторические или социальные коннотации единичны и маргинальны («СССР», «Пионер»), воспринимаясь скорее, как реликты, а не современная традиция. Образы конкретных тружеников (работяга, трудяга) также единичны и лишены символической нагрузки. Единственная пословица «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» (0.5%) подчеркивает необходимость усилия, но не сакрализует его. Парадоксальные единичные реакции вроде Гай-сенсей (отсылка к японскому аниме) или гиперконкретный образ трудящаяся женщина с тряпкой лишь подтверждают отсутствие единого мощного культурного кода, связывающего трудолюбие с национальной идентичностью или коллективной памятью.

Стоит отметить, что пример единичной ассоциации Гай-сенсей (Майт Гай из аниме «Наруто») в русских реакциях на слово-стимул *трудолюбие* представляет собой любопытный феномен культурного заимствования и трансформации глобальных медиаобразов в XXI веке. Данный персонаж, известный своей гиперболизированной преданностью идее упорного труда, стал неожиданным, но семантически оправданным элементом ассоциативно-вербального поля. Майт Гай в оригинальном произведении воплощает философию «Силы упорства» – он сознательно отвергает врожденные таланты, делая ставку на титанические ежедневные тренировки (тысячи

отжиманий, изнурительные пробежки), демонстрируя, что гениальность можно создать исключительно усилием воли. Для русских информантов этот образ оказался психологически резонансным: он идеально ложится на почву традиционного русского культа «упорства» и «усердия», доминирующих в ядерных реакциях (8.5% и 5.7% соответственно). Гай стал виральным мемом в русскоязычном интернете в 2010-х годах; фразы вроде «10 000 отжиманий за опоздание!» превратили его в универсальный символ сверхусилия по всему миру.

Культурный парадокс заключается в том, что японский вымышленный персонаж стал для молодых русских информантов более живым символом трудолюбия, чем собственные исторические прототипы, тогда как в китайских ассоциациях аналогичную частоту (0.5%) имеет реальный ученый-агроном Юань Лунпин – национальный герой, чей труд осмыслен в контексте коллективного блага. Образ Гая в глазах молодых информантов, таким образом, отражает не только глобализацию поп-культуры, но и специфически русский запрос на «персоналистскую» легенду о труде, где подвиг совершается индивидуально, без привязки к социуму или традиции, а успех рождается из почти карнавального преодоления себя, воплощенного в эстетике мышечного напряжения и кровавого пота. Трудолюбие в сознании опрошенных предстает как этический императив и личностное качество, оторванное от конкретного социального контекста или исторической традиции.

Ядро поля в китайском языке формирует реакция крестьяне (15.1%), что сразу указывает на глубокую связь концепта 勤劳 с аграрным прошлым и образом крестьянина как архетипического носителя этой добродетели. Труд воспринимается китайцами не столько как процесс, сколько как тяжелая физическая реальность: труд (6.0%), тяжёлый труд (4.6%), усталый (4.1%), тяжелая работа (0.5%) (суммарно 15.2%). Уникальной чертой поля является обилие биосоциальных метафор, которые служат символами трудолюбия: пчелы (3.7%) как образец общественно полезного, неустанного труда; волю (0.5%) и 牛马 (волю и лошади, 0.5%), как воплощение выносливости и покорности в работе.

Мотивационная составляющая выражена утилитарно и социально: разбогатеть (3.7%), урожай (1.4%), счастье (1.4%), изобилие (0.5%), благополучие (имплицитно в 致富 – разбогатеть). Трудолюбие однозначно связывается с материальным благосостоянием и процветанием, причем не только личным, но и общественным. Культурная насыщенность ассоциаций китайских информантов проявляется ярче всего в единичных реакциях. Юань Лунпин (0.5%) (о котором говорилось выше) – ученый-агроном, «народный герой», чей труд принес благо нации; 锄禾日当午 (0,5%) – строфа из классического стихотворения Ли Шэня, врезавшаяся в коллективную память как символ

тягот крестьянского труда. Интересны и конфуцианские и традиционные максимы, формирующие этику труда: 天道酬勤 (Небо/Бог вознаграждает трудолюбивых, 0.5%), 勤能补拙 (Усердие восполняет неспособность / Тяжелая работа компенсирует плохую работу, 1.8%), 劳逸 (раз потрудиться – век отдыхать, 0.5%).

Социальная иерархия и обязательства также представлены: 劳动人民 (трудящиеся массы, 0.5%), 父母 (родители, 0.9%), 父亲 (отец, 0.9%) как объекты трудовых усилий и источники примера. Даже негативный коррелят лень (0.5%) появляется как антитеза добродетели. Важно отметить, что эти единичные реакции не изолированы, а вплетены в общую ткань поля: пословицы поддерживаются частотными ассоциациями с усердием и тяжелым трудом; фигура ученого-агрия резонирует с доминантой «Крестьяне», социальные категории («Рабочий», «Женщины») дополняют картину коллективного субъекта труда. Физиологичность (пот – 1.8%) и аграрность (пахать землю, 耕耘 – пахать, урожай) пронизывают поле, связывая трудолюбие с телесным опытом и природными циклами. Даже современные понятия («Карьера», «Доход») растворены в этой традиционной рамке, воспринимаясь как продолжение все той же необходимости приложения усилий. Трудолюбие в китайском сознании – не просто качество, а социоприродный ритуал, коллективная добродетель, освященная традицией («Традиционная китайская добродетель» – 0.5%, «Добродетель» – 0.9%), необходимая для поддержания гармонии и достижения благополучия. Его тяжесть («Тяжелый труд», «Усталый») не скрывается, а сакрализуется как неизбежная плата и путь к достойной жизни.

Структурные различия между полями фундаментальны. Русское ассоциативное поле центрировано на субъекте деятельности и его внутренних ресурсах. Даже когда речь идет о результате («Успех», «Результат»), он мыслится как следствие личных усилий и качеств. Концепт психологизирован и индивидуализирован. Исторический и социальный контексты минимальны, коллективные образы отсутствуют или лишены символической глубины. Эмоциональная окраска нейтральна или позитивна

(«Успех», «Результат», «Удовольствие»), с редкой иронией (пословица о рыбке). Китайское поле представляет собой плотную сеть взаимосвязанных образов и концептов, где индивидуальное растворено в коллективном и социальном. Ядро – есть конкретный социальный типаж (крестьянин) и физическое состояние (тяжесть труда, усталость). Оно насыщено культурными символами (пчелы, волю), пословицами, историческими отсылками, формирующими живую смысловую матрицу. Эта матрица связывает трудолюбие с национальной идентичностью («Традиционная китайская добродетель»), природными циклами (пахота, урожай), социальной иерархией (трудящиеся массы, почитание родителей) и высшими принципами мироустройства («Небо вознаграждает»). Эмоционально поле амбивалентно: высокая ценность и сакральность («Добродетель», «Величие») неразрывно связаны с признанием его тягот и изнурительности («Тяжелый труд», «Усталый», «Пот»).

Таким образом, различия коренятся в глубинных цивилизационных моделях. Русское восприятие отражает персоналистскую традицию, где акцент смещен на внутренний мир, моральный выбор и усилия отдельной личности. Трудолюбие – это прежде всего личная добродетель и волевое качество. Его ценность – в нем самом и в достижении личного успеха или результата. Исторические разрывы (советский период) ослабили связь с культурной традицией, оставив скорее абстрактный этический императив. Китайское же восприятие воплощает контекстуализм и коллективизм, в китайской языковой картине мира ценность любого качества, включая трудолюбие, определяется его ролью в поддержании социальной гармонии, выполнении обязательств перед семьей и обществом, следовании традиции и достижении практического, осязаемого блага (урожай, богатство, процветание). Непрерывность культурной традиции, особенно конфуцианской этики с ее акцентом на усердие, исполнительность и социальный долг, а также память об аграрном прошлом обеспечили невероятную смысловую насыщенность концепта. Трудолюбие здесь представляет собой краеугольный камень социального порядка, путь к гармонии с Небом и способ обеспечения благополучия коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие. М.: Флинта, 2005. 182 с.
2. Арекеева Ю.Е. Концептуальная оппозиция «свой – чужой» в китайской языковой картине мира // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2022. Т. 32. № 4. С. 793–801.
3. Блинова С.Г., Цветкова Т.К. Проблема формирования билингвального сознания в лингвистике и лингводидактике // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-bilingvalnogo-soznaniya-v-lingvistike-i-lingvodidaktike> (дата обращения: 28.06.2025)
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
5. BBC - 汉语语料库 [Корпус современного китайского языка]. URL: <http://bcc.bcu.edu.cn/> (дата обращения: 28.06.2025)
6. Калачинская Е.В. Языковая картина мира российских и китайских студентов, представленная в концептах «работа», «труд», «дело» // Территория новых

- возможностей. 2015. № 3 (30). С. 137–141.
7. Калачинская Е.В., Шэнь Лэ. Концепты «работа», «труд» в русской и китайской языковых картинах мира (на примерах пословиц) // Интеллектуальный потенциал вузов — на развитие Дальневосточного региона России и стран АТР: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых исследователей. Т. 4. Владивосток: ВГУЭС, 2014. С. 225–229.
 8. Национальный корпус русского языка // Сайт Национального корпуса русского языка. Электрон. дан. Москва: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН; ИЯз РАН; ИППИ РАН; ИЛИ РАН, 2001. URL <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.06.2025)
 9. Никитина Л.Б. Языковая картина мира и основные черты языковой концептуализации действительности // Картина мира: язык, литература, культура. Вып. 2. Бийск: РИО БПГУ, 2006. С. 42–46.
 10. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 328 с.
 11. Тарасов Е.Ф. Образ мира // Вопросы психолингвистики. 2008. № 8. С. 6–10.
 12. 尔雅注疏·释诂[«Эръя чжушу (разъяснение лексики)»] Пекин: Издательство Пекинского университета, 2000. 71 с.
 13. 说文解字[«Шовэнь цзецзы» (Изъяснение писем и толкование иероглифов)]. Ляонин: Издательство Ляонин, 2020. 160 с.

© Сунь Цзяо (Sunjiao1985@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ПРАКТИК В РАЗНЫХ ПОДОТРАСЛЯХ ИТ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА

Фролова Ольга Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент,
МИРЭА-Российский технологический университет,
(г. Москва)
olga-malakhova@mail.ru

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF LANGUAGE PRACTICES IN VARIOUS IT SUB-FIELDS AND THEIR IMPACT ON IT-SPECIALIST PROFESSIONAL IDENTITY

O. Frolova

Summary: The article focuses on the analysis of language practices in various IT subfields (software development, system administration, web development and data analysis) and their impact on the formation of professional IT-specialists identity. Based on semi-structured interviews with representatives of each subfield, the article identifies both common and unique features of professional discourse, including the degree of terminological richness, specific jargon, frequency of Anglicisms, syntactic preferences and expressive techniques. The study reveals that the professional identity of IT specialists is formed not within an abstract professional category but within specific subcultures and both of which use language as a tool for socialization and self-presentation. The findings highlight the need to consider the discursive heterogeneity of the IT field while developing educational programs and corporate communication strategies.

Keywords: language practices, professional identity, IT-specialist, programmer, professional discourse, jargon.

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу языковых практик в различных подотраслях ИТ (разработка программного обеспечения, системное администрирование, веб-разработка и аналитика данных) и их влиянию на формирование профессиональной идентичности специалистов. На основе полу структурированных интервью с представителями каждой подотрасли выявлены как общие, так и уникальные черты профессионального дискурса: степень терминологической насыщенности, специфический жаргон, частотность англицизмов, синтаксические предпочтения и экспрессивные приемы. Исследование демонстрирует, что профессиональная идентичность ИТ-специалистов формируется не в рамках абстрактной профессиональной категории, а внутри конкретных субкультур, каждая из которых использует язык как инструмент социализации и самопрезентации. Сделанные выводы подчеркивают необходимость учитывать дискурсивную гетерогенность ИТ-сферы при разработке образовательных программ и корпоративных стратегий коммуникации.

Ключевые слова: языковые практики, профессиональная идентичность, ИТ-специалисты, программисты, профессиональный дискурс, жаргон.

Профессиональная идентичность, будучи понятием, активно исследуемым в научной сфере, неразрывно связана с языковыми практиками, реализуемыми индивидом в контексте его трудовой деятельности. Согласно современным академическим исследованиям, язык не только служит средством выражения профессиональной идентичности, но и активно участвует в ее конструировании [Багян, 2025]. Иными словами, профессиональное самосознание личности конституируется и обретает свои специфические черты в результате погружения в дискурсивное поле конкретной профессии, освоения ее специфических речевых паттернов, жанров и стилей коммуникации.

Поскольку профессиональный круг в свете цифровизации всех сфер общественной жизни расширяется в сторону информационных технологий, особый интерес представляет изучение профессиональной идентичности специалистов в соответствующей области (ИТ). Согласно статистическим данным, в 2024 году численность ИТ-специалистов в России достигла 1 миллиона человек,

продемонстрировав впечатляющий 13-процентный рост по сравнению с предыдущим годом [Рост, 2025]. Столь значительное увеличение количества профессионалов в сфере информационных технологий актуализирует вопрос об особенностях их профессиональной идентичности и роли языковых практик в ее становлении.

Однако, учитывая широту и неоднородность информационного пространства, а также разнообразие видов деятельности, реализуемых в его рамках, представляется целесообразным говорить о существовании различных подотраслей ИТ, каждая из которых может обладать своей спецификой в плане языковых практик и моделей профессиональной коммуникации. В этой связи, основной целью настоящей статьи является проведение сравнительного анализа языковых особенностей разных подотраслей ИТ и выявление их влияния на формирование профессиональной идентичности ИТ-специалистов. Мы предполагаем, что, несмотря на принадлежность к единой профессиональной среде, специалисты из различных подотраслей ИТ могут демонстрировать вариации

тивность в языковом поведении и способах конструирования профессиональной идентичности

В первую очередь необходимо определиться с понятийным аппаратом исследования и произвести теоретическое погружение в историю изучения рассматриваемого нами вопроса. Идентичность, как базовая категория социально-гуманитарного знания, традиционно (например, у Э. Эриксона) понимается как осознание индивидом своей принадлежности к определенной социальной группе, сопровождающееся принятием ее ценностей, норм и моделей поведения [Эриксон, 1968; 7. Tajfel, 1979]. В контексте трудовой деятельности принято говорить о профессиональной идентичности, которая формируется в процессе профессионального самоопределения личности и отражает ее восприятие себя как представителя конкретной профессии [Зеер, 2003; Поваренков, 2014]. Классические исследования профессиональной идентичности, как правило, фокусировались на ее структурных компонентах, функциях и этапах становления, не уделяя должного внимания роли языка в этих процессах. Между тем, язык, будучи неотъемлемой частью профессиональной деятельности, представляет собой важный инструмент конструирования и выражения профессиональной идентичности. Как отмечают исследователи, формирование идентичности вообще «происходит на основе сложной когнитивно-дискурсивной матрицы», а профессиональной идентичности – в том числе «в результате речевых практик», которые не только транслируют профессиональную реальность индивида, но и участвуют в ее выстраивании [Багян, 2025, с. 17–18]. «(Климов, 1996; Харченко, 2009). Это также позволяет говорить о развиваемых, в частности, Каруловым Ю.Н., Харченко Е.В. и другими отечественными исследователями понятиях языкового и речевого портрета, которые в общем случае включают в себя:

- лексические особенности (профессиональный жаргон, терминология);
- синтаксические и грамматические характеристики;
- стилистические и жанровые предпочтения;
- паралингвистические элементы (интонация, темп речи и др.).

Изучение этих аспектов позволяет не только описать языковую специфику конкретной профессии, но и пролить свет на процессы профессиональной идентификации и самоидентификации.

Обращаясь к сфере информационных технологий, следует констатировать, что лингвистические аспекты профессиональной идентичности IT-специалистов до сих пор остаются недостаточно изученными. Существующие исследования по данной проблематике носят преимущественно зарубежный характер и зачастую ограничиваются анализом отдельных языковых особенностей программистов без учета внутренней дифференциации IT-отрасли

[Host, 2007; Jemielniak, 2019]. В российском академическом пространстве преобладают исследования, затрагивающие вопросы профессиональной идентичности технических и инженерных специальностей в целом [Васильева, 2002; Григорьева, 2023], в то время как работы, непосредственно касающиеся речевых практик IT-специалистов, также немногочисленны [Айсуаков, 2023; Верховых, 2019; Дорофеев, 2024; Кенжебулатова, 2024] и, как правило, рассматривают программистов как единую профессиональную группу, не принимая во внимание специфику их деятельности, в других исследованиях авторы сосредотачиваются на анализе речевого портрета конкретных персон, связанных с информационной средой, (Джобса С., Гейтса Б., Блиновской Е. и др.), [Кальченко, 2019; Кокоткина, 2023] что также не дает всестороннего понимания вопроса.

В нашем представлении новизна настоящего исследования заключается в том, что оно предполагает сравнительный анализ языковых практик представителей разных подотраслей IT, что позволит не только выявить их общие и специфические черты, но и углубить понимание процессов формирования профессиональной идентичности в условиях динамично развивающейся цифровой среды. Полученные результаты могут иметь как теоретическую значимость для развития социолингвистики и психологии труда, так и практическую ценность для оптимизации профессиональной коммуникации и подготовки IT-кадров.

Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение языковых практик представителей различных подотраслей IT. В качестве основного метода сбора данных использовалось полуструктурированное интервью, которое позволило получить развернутые и содержательные ответы респондентов, отражающие их субъективный профессиональный опыт и особенности языковой самопрезентации. Выборка исследования формировалась методом снежного кома и включала в себя 40 IT-специалистов (по 10 представителей от каждой из четырех выделенных подотраслей: разработка программного обеспечения, системное администрирование, веб-разработка и аналитика данных). Все участники исследования имели стаж работы в IT-сфере не менее 3 лет и на момент проведения интервью были трудоустроены в компаниях различного масштаба и профиля деятельности.

Полученные в ходе интервью данные были подвергнуты качественному контент-анализу, который предполагал выделение ключевых тем, категорий и паттернов, характеризующих языковые практики IT-специалистов. Для обеспечения надежности и валидности результатов анализ проводился двумя независимыми исследователями с последующим обсуждением и согласованием выявленных закономерностей. Кроме того, для иллюстра-

ции и подкрепления сделанных выводов в тексте статьи приводятся наиболее яркие и репрезентативные цитаты из интервью, отражающие специфику языковой самопрезентации представителей различных подотраслей ИТ.

В ходе исследовательского контент-анализа полуструктурированных интервью с представителями четырех подотраслей ИТ (разработка программного обеспечения, системное администрирование, веб-разработка и аналитика данных) нами были выявлены общие и специфические особенностей их языковых практик. Прежде всего, следует отметить, что все опрошенные ИТ-специалисты продемонстрировали высокий уровень владения профессиональной терминологией, которая выступает в качестве одного из главных маркеров их профессиональной принадлежности. Как отмечает один из респондентов, *«без знания терминов ты просто не сможешь нормально общаться с коллегами и решать рабочие задачи»* (Респондент 12, веб-разработчик). Другой участник исследования подчеркивает, что *«терминология — это как азбука для айтишника»* (Респондент 3, программист).

При этом наиболее насыщенной специальной лексикой оказалась речь программистов и аналитиков данных, что обусловлено высокой степенью технологической специфичности их деятельности. Так, в интервью с программистами неоднократно звучали следующие термины: *«полиморфизм»*, *«инкапсуляция»*, *«наследование»*, *«рекурсия»*, а аналитики данных оперировали понятиями *«датасет»*, *«преобразование данных»*, *«кластеризация»*, *«регрессионный анализ»*.

Вместе с тем сравнительный анализ частотности употребления профессионализмов представителями разных подотраслей ИТ выявил некоторые различия (см. Таблицу 1). Так, если в речи программистов и системных администраторов доминируют узкоспециализированные термины (например, *«алгоритм»*, *«фреймворк»*, *«протокол»*, *«сервер»*), то веб-разработчики и аналитики данных чаще прибегают к более общим понятиям (например, *«интерфейс»*, *«юзабилити»*, *«дашборд»*, *«метрика»*). Эти различия, в нашем представлении, связаны со спецификой профессиональных задач и типичных контекстов коммуникации представителей каждой из подотраслей.

Таблица 1.

Частотность употребления профессиональной лексики представителями разных подотраслей ИТ (на 1000 слов).

Подотрасль ИТ	Узкоспециализированные термины	Общие термины
Разработка ПО	35,2	18,6
Системное администрирование	32,8	20,1
Веб-разработка	22,4	27,9
Аналитика данных	25,7	30,5

Помимо терминологии, важным аспектом профессиональной коммуникации ИТ-специалистов является использование профессионального жаргона и сленга. Как показал анализ интервью, жаргонизмы выполняют не только номинативную функцию (замещая более громоздкие официальные термины), но и служат средством укрепления внутригрупповой солидарности и маркирования границ профессионального сообщества. Примечательно, что наиболее развитой системой жаргонизмов обладают программисты и веб-разработчики, что мы полагаем связанным с относительной «молодостью» и динамичностью этих подотраслей. Некоторые примеры наиболее частотных жаргонизмов представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Примеры профессиональных жаргонизмов в речи ИТ-специалистов.

Жаргонизм	Значение	Подотрасль ИТ
баг	ошибка в программе	Разработка ПО
деплой	развертывание приложения на сервере	Веб-разработка
коммит	фиксация изменений в системе контроля версий	Разработка ПО
мердж	слияние версий кода	Разработка ПО
пинг	проверка доступности сетевого узла	Системное администрирование
рефакторинг	переработка кода для улучшения его структуры без изменения функциональности	Разработка ПО
фича	новая функция или возможность в программе	Веб-разработка

Анализ синтаксических особенностей речи ИТ-специалистов показал, что в целом для них характерно преобладание простых и сложносочиненных предложений, что обусловлено стремлением к ясности и однозначности выражения мысли, а также технической спецификой деятельности респондентов. Как отмечает один из веб-разработчиков, *«мы стараемся излагать свои идеи четко и по делу, без лишних словесных кружев»* (Респондент 14). Другой респондент, системный администратор, признается: *«Я не люблю длинные и замысловатые предложения, от них у меня в голове каша. Лучше разбить мысль на несколько простых фраз»* (Респондент 21). В то же время представители аналитики данных несколько чаще прибегают к сложноподчиненным конструкциям – это связано с необходимостью описания сложных причинно-следственных связей и закономерностей в данных. Как поясняет один из аналитиков, *«когда рассказываешь о результатах анализа, приходится использовать более развернутые формулировки, чтобы объяснить все нюансы и зависимости»* (Респондент 34).

Примечательной особенностью языковых практик IT-специалистов является высокая частотность использования англоязычных вкраплений, что объясняется глобальным статусом английского языка как *lingua franca* современных информационных технологий. «без английского в нашей сфере никуда, все документация, все ключевые термины - на английском» (Респондент 7) – отмечает один из программистов. При этом если в речи программистов, веб-разработчиков и аналитиков данных англицизмы встречаются как на лексическом, так и на синтаксическом уровне (например, использование калькированных конструкций типа «*сделать апдейт*» вместо «*обновить*»), то системные администраторы прибегают к ним преимущественно при номинации конкретных технологий и протоколов. (Таб. 3.)

Наконец, важным параметром языковой самопрезентации IT-специалистов является использование средств выразительности и экспрессии. Как показал анализ, наиболее эмоционально окрашенной оказалась речь веб-разработчиков, изобилующая метафорами, сравнениями и ироничными комментариями. Один из веб-разработчиков так описывает процесс работы над сайтом: «*Верстаешь сайт и понимаешь, что ты типа художник, творец. Вот тут картиночку прилепил, там текст причесал, UX все дела. А потом как обычно - куча правок от клиента и все кому под хвост*» (Респондент 13). Этот факт может быть связан с тем, что деятельность веб-разработчиков предполагает не только техническую реализацию проекта, но и учет эстетических и коммуникативных аспектов создаваемого продукта. В свою оче-

редь, речь программистов, системных администраторов и аналитиков данных отличается большей нейтральностью и сдержанностью, что соответствует техническому характеру решаемых ими задач. (Таб. 4.)

Итак, представленные выше результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на наличие общего терминологического ядра и ряда схожих коммуникативных паттернов, каждая из рассмотренных подотраслей обладает своей спецификой в плане использования профессиональной лексики, жаргона, англицизмов и средств выразительности. Так, если для программистов и системных администраторов характерно активное употребление узкоспециализированных терминов и технических жаргонизмов, то веб-разработчики и аналитики данных чаще прибегают к более общей лексике и экспрессивным средствам языка. Эти различия обусловлены, судя по всему, как особенностями профессиональных задач и контекстов коммуникации, так и социокультурными факторами развития соответствующих подотраслей.

Вместе с тем сравнительный анализ языковых практик IT-специалистов через призму их влияния на профессиональную идентичность позволяет говорить о наличии ряда общих тенденций (см. Таблицу 5). Во-первых, высокая терминологическая насыщенность речи и использование профессионального жаргона служат мощным средством маркирования границ профессионального сообщества и укрепления внутригрупповой солидарности. Во-вторых, активное использование англицизмов не только отражает глобальный характер IT-отрасли, но

Таблица 3.

Примеры англоязычных вкраплений в речи IT-специалистов.

Англицизм	Русский эквивалент	Подотрасль IT	Примеры из интервью
ассайнить	назначить, поручить	Разработка ПО	"Этот таск нужно ассайнить Васе, он шарит в этой теме"
апрувить	одобрить, утвердить	Веб-разработка	"Дизайн-концепт уже апрувили, можно верстать"
дебажить	отлаживать	Разработка ПО	"Полдня дебажил этот кусок кода, оказалось, ошибка в условии"
крэшнуться	аварийно завершить работу	Системное администрирование	"Сервер крэшнулся в самый неподходящий момент"
деплоить	развертывать	Веб-разработка	"Перед презентацией надо задеплоить новую версию"
перформанс	Производительность	Разработка ПО	"После оптимизации перформанс вырос процентов на 30"
фидбэк	обратная связь	Аналитика данных	"Получил фидбэк от заказчика по дашборду, нужно доделать"

Таблица 4.

Примеры средств выразительности в речи IT-специалистов.

Пример	Стилистическое средство	Подотрасль IT
Если сервер упадет, нам всем будет хана	Метафора, разговорная лексика	Системное администрирование
Наш новый дизайн сведет пользователей с ума!	Гипербола	Веб-разработка
Эта база данных - как черная дыра, все туда попадает, но ничего не возвращается	Развернутая метафора	Аналитика данных
Верстать адаптив — это как пытаться засунуть слона в холодильник	Ироничное сравнение	Веб-разработка
Код, написанный индусами, читать - все равно что быть Шерлоком Холмсом	Аллюзия, ирония	Разработка ПО

Таблица 5.

Влияние языковых практик на профессиональную идентичность IT-специалистов.

Языковая особенность	Разработка ПО	Системное администрирование	Веб-разработка	Аналитика данных
Терминологическая насыщенность	Высокая, маркирование профессиональных границ	Высокая, маркирование профессиональных границ	Умеренная, баланс профессиональной и общей лексики	Высокая, маркирование аналитических компетенций
Использование жаргона	Активное, укрепление внутригрупповой солидарности	Умеренное, оптимизация технической коммуникации	Активное, демонстрация принадлежности к субкультуре	Низкое, ориентация на нормативную лексику
Англоязычные вкрапления	Высокая частотность, демонстрация профессиональной компетентности	Умеренная частотность, номинация технологий и протоколов	Высокая частотность, следование международным трендам	Высокая частотность, подчеркивание аналитических навыков
Средства выразительности	Низкая эмоциональность, ориентация на точность формулировок	Нейтральность, акцент на технических аспектах	Высокая экспрессивность, креативность и образность мышления	Умеренная эмоциональность, стремление к объективности изложения
Синтаксические особенности	Преобладание простых и сложносочиненных конструкций, лаконичность и ясность высказываний	Тяготение к простым предложениям, четкость и структурированность изложения	Разнообразие синтаксических средств, гибкость и выразительность речи	Активное использование сложноподчиненных предложений, логичность и аргументированность суждений

и способствует формированию у специалистов ощущения причастности к передовым технологическим трендам и международному профессиональному диалогу. В-третьих, специфика использования средств выразительности и синтаксических конструкций может рассматриваться как проявление определенных профессионально-личностных качеств и ценностных ориентаций (например, стремления к ясности и лаконичности высказываний у программистов и системных администраторов или склонности к образному мышлению и эмоциональности у веб-разработчиков).

Представляется целесообразным сделать вывод о том, что языковые практики IT-специалистов являются не просто отражением их профессиональной принадлежности, но и активно участвуют в процессе конструирования профессиональной идентичности, задавая определенные рамки восприятия и интерпретации профессиональной реальности. При этом специфика лингвистического профиля представителей разных подотраслей IT свидетельствует о неоднородности и многоаспектности самого феномена профессиональной идентичности в сфере информационных технологий.

Обобщая вышеизложенное, следует сказать, что про-

веденное исследование языковых практик представителей различных подотраслей IT позволило выявить как общие, так и специфические особенности их профессионального дискурса, а также продемонстрировать роль языка в формировании профессиональной идентичности IT-специалистов. Несмотря на определенные ограничения исследования, связанные с фокусировкой на 4-х подотраслях, полученные результаты убедительно свидетельствуют о наличии значимых различий в языковой самопрезентации IT-профессионалов при сохранении общего лингвистического «ядра» и сходных коммуникативных мотивов. Очевидно, что дальнейшее изучение лингвистического профиля IT-специалистов должно не только охватывать более широкий спектр подотраслей, но и учитывать динамический характер самой IT-сферы. В условиях стремительного развития информационных технологий и непрерывного усложнения цифрового ландшафта следует ожидать как появления новых языковых феноменов и практик, так и трансформации уже существующих паттернов профессиональной коммуникации. Эти изменения, в свою очередь, неизбежно повлекут за собой и перестройку профессиональной идентичности IT-специалистов, которая, как показало наше исследование, неразрывно связана с особенностями их языкового поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсуаков А.А. Словарь сленга IT-специалиста // СНК-2023: материалы LXXIII открытой международной студенческой научной конференции Московского Политеха, Москва, 03–20 апреля 2023 года. Москва: «Московский политехнический университет», 2023. С. 55–57.
2. Багиян А.Ю. Лингвистическое моделирование профессиональной идентичности: системный анализ когнитивно-дискурсивной матрицы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Ставрополь, 2025. – 42 с.
3. Васильева Т.В. Базовый портрет языковой личности специалиста инженерного профиля как основа создания модульных тестов по РКИ / Т.В. Васильева

- // Преподавание и изучение русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2002. – С. 47–48.
4. Верховых И.А. Словообразовательный анализ русского профессионального жаргона специалистов в области IT-технологий / И.А. Верховых // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. – 2019. – № 3. – С. 63–70.
 5. Григорьев А.А. Речевой портрет специалиста технической направленности в научном тексте // *Россия и мировые тенденции развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Омск, 10–20 мая 2023 года. Омск: Омский государственный технический университет, 2023. – С. 197–207.
 6. Дорофеев Ю.В. Языковые особенности профессионального социолекта it-специалистов // *Филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: Материалы IX Международного научного конгресса*, Симферополь, 04–05 апреля 2024 года. – Симферополь: «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 141–144.
 7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
 8. Кальченко И.В. Речевой портрет представителей IT-индустрии (на материале публичных выступлений Стива Джобса и Билла Гейтса): автореф. ВКР бакалавра / И.В. Кальченко; науч. рук. Н.В. Тернова. – Саратов: Саратов. нац. исслед. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2019. – 12 с.
 9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 4-е изд., стер. – Москва: УРСС, 2004. – 261 с.
 10. Кенжебулатова Д.Т. Профессиональная языковая личность IT-специалиста как объект когнитивно-дискурсивного анализа / Д.Т. Кенжебулатова // *Культурология, филология, искусствознание: актуальные проблемы современной науки*. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Сибирская академическая книга», 2024. – С. 47–53.
 11. Кокоткина А.А. Речевой портрет успешного представителя информационного бизнеса (на примере выступлений Елены Блиновской). Магистерская дис. – НИУ ВШЭ, Нижний Новгород, 2023.
 12. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2014. – 322 с.
 13. Рост числа IT-специалистов в России // Телеком биржа. URL: https://cirex.ru/news/IT_million (дата обращения: 20.05.2025).
 14. Харченко Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 168 с.
 15. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
 16. Host & W., Einar & Østfold, Bjarte & M., Bjarte. (2007). The Programmer's Lexicon, Volume I: The Verbs. SCAM 2007 - Proceedings 7th IEEE International Working Conference on Source Code Analysis and Manipulation. 10.1109/SCAM.2007.18.
 17. Jemielniak Dariusz. Software engineers or artists? Programmers' identity choices. *Tamara Journal*. 7, 2008.
 18. Tajfel H. Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. – London: Academic Press, 1979. – 474 p.

© Фролова Ольга Алексеевна (olga-malakhova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abrosimova O. – Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Afonina R. – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University

Ainutdinova L. – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan)

Alferova T. – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Antipov O. – candidate of biological sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Aseykina L. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Krasnodar higher military aviation school of pilots

Askarova L. – Researcher, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan)

Bardovskaya A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kirov State Medical University

Barybina E. – Student, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Bocharova M. – candidate of philological sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Borisova-Lebedeva M. – Senior Researcher, Museum of Political History of Russia, St. Petersburg

Borodin P. – Moscow Pedagogical State University, Moscow

Buzuk L. – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Russian New University (Moscow); Russian State Social University (Moscow)

Chen Zishi – Graduate student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Chizhikova S. – Candidate of Philological Sciences, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Chumakova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen Industrial University

Demidova M. – Candidate of philological sciences, associate professor, Bryansk state technical university

Du Zhiyu – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia - RUDN University

Dubrovskaya O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, North-West branch, Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education "Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev" (Saint-Petersburg)

Efendiev I. – Doctor of Philology, Professor, Dagestan State Medical University (Makhachkala)

Our authors

Enokaeva S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk)

Fayzullin S. – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, M. Khasanov Institute of Tatar Encyclopedia and Regional Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan

Frolova O. – Candidate of Philological Sciences, Associate professor, MIREA-Russian technological university, Moscow

Gavrilova E. – St. Petersburg State University of Veterinary Medicine

Guo Zhihui – postgraduate student, Moscow pedagogical state university

Isyangulova G. – Doctor of Philology, Professor, Oriental Studies, and Journalism Ufa University of Science and Technology

Karelina I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University

Kartushina N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Kasatkin M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Kashina L. – senior lecturer, Krasnodar higher military aviation school of pilots

Kasumova A. – English teacher, MBOU SOSH No.12 (Derbent)

Khorokhorina G. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Russian Biotechnological University (Moscow)

Kleckaja S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southern Federal University

Kostina Ya. – First Vice President and Founder, Interdisciplinary Association of Myofunctional Therapy, Moscow

Kovalchuk N. – Teacher, State educational public institution of the Irkutsk region, Special (correctional) school No. 5, Irkutsk

Kozlov A. – Postgraduate Student, Melitopol State University

Krasnova E. – Candidate of Philology, Associate Professor, Volga State Transport University, (Samara)

Kulikova M. – teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Kurinnaia A. – specialist in educational and methodological work, Graduate student, Lomonosov Moscow State University

Kuzevanova O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Altai branch

Kuznetsova N. – Doctor of Philology, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University

Kvasova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University

Lazareva A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Russian State Social University, Moscow; Teacher, ANO Corporate Training Academy, Moscow

Li Ting – Tomsk State University

Lin Guanqiong – Candidate of Philological Sciences, Lecturer, Shenzhen MSU-BIT University, (PRC)

Lin Limei – Lecturer, Jinlin Normal University (Siping City, China)

Lin Lina – Lecturer, Jinlin Normal University (Siping City, China)

Litvina E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Altai branch

Lutsyuk V. – candidate of agricultural sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Martynova I. – Senior lecturer, Bryansk State Technical University

Medvedev V. – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots (Krasnodar)

Mezhebovskaya V. – Candidate of Philology, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University

Morozova N. – Senior Lecturer, A.Ya. Sukharev Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation

Mukhametshina A. – Ufa University of Science and Technology

Murza A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Nelubin R. – Senior Lecturer of the Department of Tactical and Special Training at the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Yekaterinburg, Russia

Pashinova O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University

Pchelintseva I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tyumen Industrial University

Pelikh O. – Senior Lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute

Petkov V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Kuban State University (Krasnodar)

Plotnikova M. – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University

Qu Mengqi – Graduate student, Irkutsk State University

Rubinskaya N. – Candidate of Psychological Sciences, Speech Therapist, Municipal Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 232," Yaroslavl

Saakyan A. – Postgraduate Student, Perm State National Research University

Sagiryay I. – Candidate of Philology, Associate Professor, Don State Technical University, (Rostov-on-Don)

Salchinkina A. – Candidate of Historical Sciences, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin (Krasnodar)

Sanyarova R. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Oriental Studies and Journalism Ufa University of Science and Technology

Sekamova A. – Graduate student, Moscow City University

Sergeeva M. – Doctor of Sciences in Education, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Shedko Yu. – Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Shevelev S. – Candidate of Economics, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Altai branch

Shi Wenhui – Tomsk State University

Shustova S. – Doctor of Philology, Professor, Perm State National Research University

Solomatina G. – Doctor of pedagogical sciences, associate professor Kuban State University (Krasnodar)

Son L. – Doctor of Philological Sciences, Professor, National Research University MPEI (Moscow)

Streneva N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Orenburg State University

Sun Jiao – Associate Professor, Chengdu University of Foreign Languages (China)

Tatochenko V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky; Associate Professor, Yaroslavl State Agrarian University

Unizhaev N. – National Research University MPEI, Moscow

Varfolomeeva N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian New University (Moscow)

Veregitina I. – Candidate of Philology, senior lecturer, Krasnodar Higher Military Aviation Pilot School named after Hero of the Soviet Union A.K. Serova

Vlasenko M. – National Research University MPEI, Moscow

Yao Yuhan – postgraduate student, Herzen Russian State Pedagogical University

Zhivoderov A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State University of Veterinary Medicine

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).