

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4-2 2025 (АПРЕЛЬ)

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.

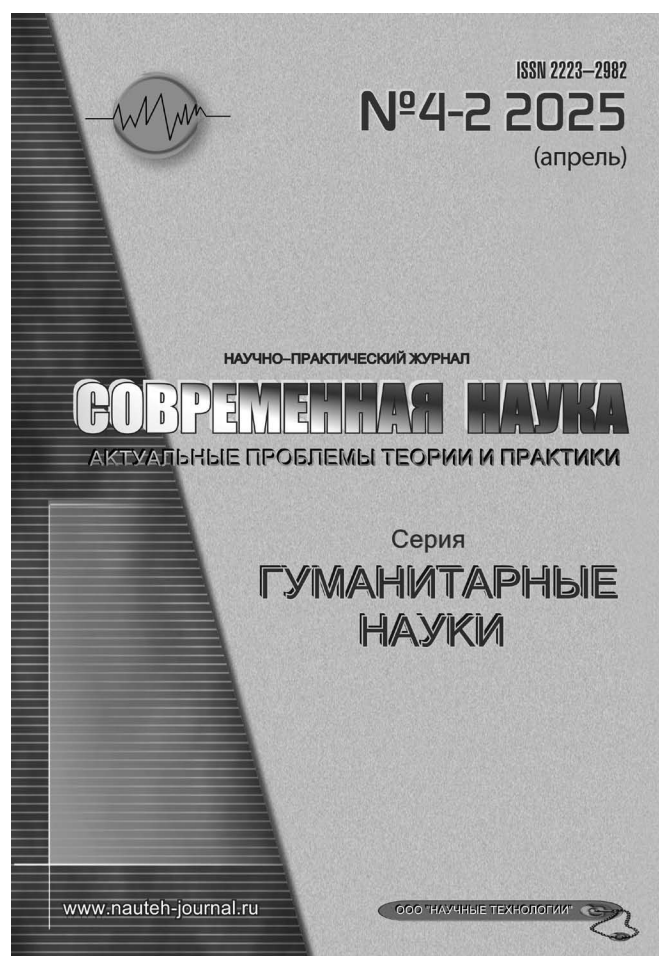
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №4-2 (апрель) 2025 г.

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 16.04.2025 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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Блохин В.В., Георгиева Н.Г., Мальшакова П.А. – Между властью случая и разума (к проблеме философии истории Александра Герцена)
Blokhin V., Georgieva N., Malshakova P. – Between the power of chance and reason (to the problem of the philosophy of history by Alexander Herzen)..... 7

Блохин В.В., Георгиева Н.Г. – Парадоксы Герцена (К вопросу о характере оппозиционности мыслителя)
Blokhin V., Georgieva N. – Herzen's Paradoxes (on the question of the nature of the thinker's opposition) 13

Грибачева А.П. – «Работать еще лучше, еще производительней!»: внутризаводская производственная деятельность на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г
Gribacheva A. – "Work even better, even more productively!" In-plant production activities at industrial enterprises of besieged Leningrad, 1942..... 17

Киреев С.В. – «Русский» Winchester
Kireev S. – "Russian" Winchester 22

Левченко Е.В., Кравцова Е.С. – 160-летие со дня рождения Николая Павловича Кравкова: Заложенные основы отечественной фармакологии и предпосылки психофармакологии
Levchenko E., Kravtsova E. – 160th anniversary of the birth of Nikolai Pavlovich Kravkov: The foundations of Russian pharmacology and the prerequisites of psychopharmacology 28

Малиш М.А. – Мемориальные музеи: история и современность
Malish M. – Memorial Museums: history and modernity 33

Полянина О.А. – Чествование старослужащих как элемент кадровой политики органов местного самоуправления уфимской губернии в начале XX века
Polyanina O. – Honoring the long-serving employees as an element of the personnel policy of the ufa province local self-government bodies in the early XX century 39

Рейнхардт А.И. – Развитие пенитенциарной системы Уфимской губернии в пореформенный период
Reinhardt A. – The development of the penitentiary system of Ufa governorate in the reformation period 43

Чжао Фань – Экономическая политика российской империи в первой половине XIX века: модернизация и протекционизм
Zhao Fan – Economic policy of the Russian empire in the first half of the 19th century: modernization and protectionism. 47

Юсупова К.А. – Реализация выкупной операции в псковском уезде
Yusupova K. – Implementation of a buyout operation in the Pskov region. 52

Педагогика

Барцаева Е.В., Дирьгина Ю.Г. – Формирование предпосылок письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи
Barcaeva E., Dirgina Ju. – Formation of prerequisites for written speech in preschoolers with general speech underdevelopment. 55

Брежнев Г.Р. – Предпосылки применения STEAM-технологии для развития медиатворчества в общеобразовательных организациях
Brezhnev G. – Prerequisites for applying STEAM technologies to foster media creativity in general education institutions. 60

Винокурова М.А. – Поликультурное образовательное пространство: национально-региональный компонент в обучении русскому языку как иностранному
Vinokurova M. – Multicultural educational space: national-regional component in teaching Russian as a foreign language 64

Гулая Т.М., Герасименко Т.Л. – Искусственный интеллект и развитие креативного и критического мышления у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка
Gulaya T., Gerasimenko T. – Artificial intelligence and the development of creative and critical thinking among students of non-linguistic specialties in the process of English language learning 70

Докторов А.В. – Особенности развития системы профессиональной подготовки в Республике Саха (Якутия)
Doktorov A. – Features of the development of the system of professional training in the republic of Sakha (Yakutia) 74

Илларионова А.Ю. – Формирование правовой культуры у подрастающего поколения: потенциал интегрированного медиаобразования
Illarionova A. – Formation of legal culture among the younger generation: the potential of integrated media education..... 81

Ильющенко Н.С., Шифрина С.А., Цолоева С.Б. – Мотивация и способы применения ИИ в изучении курса иностранного языка у студентов нелингвистических специальностей
Ilyushchenko N., Shifrina S., Tsoloeva S. – Motivation and Practical Applications of AI in Foreign Language Coursework for Non-Linguistic Specializations..... 86

Левичева С.В. – О формировании общенаучной лексической компетенции студентов инженерно-технического профиля (на материале английского языка)
Levicheva S. – On the formation of general scientific lexical competence of engineering and technical students (based on the material of the English language) 92

Малышева К.М. – Особенности разработки урока аудирования при обучении иностранному языку в нелингвистическом вузе
Malysheva K. – The development of listening skills lesson in teaching in non-linguistic university..... 96

Малышева К.М. – Использование искусственного интеллекта при обучении аудированию на уроке иностранного языка в неязыковом вузе
Malysheva K. – The use of artificial intelligence in teaching listening skills at a non-linguistic universityin 100

Мордаев Ш.Н., Найн А.А. – Профессиональная подготовка студентов на основе компетентного подхода в современной России
Mordaev Sh., Nain A. – Professional training of students based on the competence approach in modern Russia 104

Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В. – Использование искусственного интеллекта в методике преподавания химии в вузе
Nelyubina E., Panfilova L. – The use of artificial intelligence in the methodology of teaching chemistry at the university 107

Носенко А.О. – Английский язык как ключевой фактор в развитии компетенций по работе с ИИ-технологиями
Nosenko A. – English as a key factor in developing competencies in working with AI technologies... 111

Петрушкин А.В. – Бесшовное обучение: как раннее знакомство с профессиональными навыками поможет избежать выгорания студентов-соискателей
Petrushkin A. – Seamless learning: how early exposure to professional skills can help students avoid burnout 114

Редькина Л.И., Шушара Т.В., Чумак Л.В., Мокеева Л.Н., Решетняк О.А. – Создание коррекционно-образовательной среды для обучения детей с особыми образовательными потребностями (нарушением слуха)

Redkina L., Shushara T., Chumak L., Mokeeva L., Reshetnyak O. – Special educational needs of children with hearing impairments 118

Тарасова А.В. – Комплекс эффективных педагогических стратегий и методов воздействия для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка: педагогический артистизм
Tarasova A. – A set of effective pedagogical strategies and methods of influence to increase students' motivation to learn a foreign language: pedagogical artistry 123

Татаринцева Р.И. – Проблема когнитивности в ареале дистанционного обучения
Tatarintseva R. – The problem of cognition in the context of distance learning 128

Хамова С.Н. – Освоение иностранного языка студентами-бакалаврами заочного отделения нелингвистических направлений
Khamova S. – Instructed second language acquisition by the undergraduate students of correspondence department of non-linguistic programs 134

Хуторская Л.Л. – Теоретическое наследие Л.Н. Толстого, М. Ганди, М.Л. Кинга, как методологическая основа «педагогики ненасилия»
Khutorskaya L. – The theoretical heritage of L.N. Tolstoy, M. Gandhi, M.L. King, as a methodological basis for the "pedagogy of non-violence" 143

Цветков И.Н., Цветкова А.Л. – Математическая модель формирования культурно-нравственных ценностей обучающихся в условиях цифровой трансформации образования
Tsvetkov I., Tsvetkova A. – Assessment and forecasting of the development of cultural-ethical values in the conditions of educational digital transformation 148

Чжан Сыюань – Разработка коммуникативной модели обучения китайских студентов русскому языку
Zhang Siyuan – Development of communicative model of teaching Russian to Chinese students 152

Шмуль И.А. – Улучшение беглости разговорного английского посредством развития критического мышления (на примере студентов-политологов в вузе)
Shmul I. – Improving spoken English fluency through critical thinking: a case study in political science 156

ФИЛОЛОГИЯ

Акубекова Д.Г. – Особенности словообразовательных процессов с англоязычными элементами. в современном медиадискурсе
Akubekova D. – Peculiarities of word-formation processes with English derivatives in modern media discourse 165

Вознюк И.В., Меньшикова Г.М. – Композиционная вариативность аббревиатур в английской военной лексике
Voznyuk I., Menshikova G. – Compositional variety of abbreviations in the English military lexis 167

Гаврилова Е.А., Кухтина Я.В., Рыбакова Е.Е., Филипская А.В. – Психолингвистические основания приёмов передачи языковой игры при переводе
Gavrilova E., Kuhtina Ia., Rybakova E., Filipskaya A. – Psycholinguistic foundations of the translation of play-on-words 172

Гареева Г.Н., Янгулова А.А. – Движение башкирской прозы второй половины XX века к социально-философскому эпическому целому: синтез форм и синтез содержания
Gareeva G., Yangulova A. – The movement of Bashkir prose of the second half of the twentieth century towards a socio-philosophical epic whole: synthesis of forms and synthesis of content 178

Горшенева Т.А. – Факторы, влияющие на формирование ментальных пространств переводчика при работе с англоязычными текстами
Gorsheneva T. – Factors that influence the formation of translator's mental spaces when working with English-language texts 183

Гуань Явэнь – Общность дискурсивных функций маркеров контактных глаголов в русской и китайской спонтанной речи (на примере «ты(вы)/ni (nin)+ знаешь/те/zhi dao»)

Guan Yawen – Commonality of discursive functions of contact verb markers in russian and chinese spontaneous speech (using the example of "you(you)/ni (nin)+ know/those/zhi dao") 187

Меньшакова Н.Н., Рябкин С.А., Шустова С.В. –

Актуализация категории инструментальности во фразеологизмах

Menshakova N., Riabkin S., Shustova S. – Actualisation of the category of instrumentality in phraseological phrases 193

Парфенова Э.Л. – Стратегия медиа коммуникаций благотворительных организаций в современных условиях конвергенции и визуализации

Parfenova E. – Media communications strategy of charitable organizations in the modern conditions of convergence and visualization 199

Приходько В.К. – Роль эмотивов в художественном

тексте (на материале стихов в прозе И.С. Тургенева)
Prikhodko V. – The role of emotives in a literary text (based on the prose poems of I.S. Turgenev) 205

Син Лу – Социальные сети для научно-образовательной коммуникации учащейся молодежи

Xing Lu – Social networks for scientific and educational communication of students 210

Сун Юйшуан – Сравнительное исследование перевода на русский язык стилистических средств фонетической категории в «Хуан-Ди Нэй Цзин»

Song Yushuang – A comparative study of the Russian translation of phonetic stylistic devices in "Huangdi Neijing" 217

Теппеева Д.Р., Малкандуева А.Х., Мукова М.Н. –

Дифференциация фразеологических лакун в современном англоязычном песенном дискурсе

Terpeeva D., Malkandueva A., Mukova M. – Differentiation of phraseological gaps in modern English song discourse 223

Устова М.А., Батчаева К.Х. – Фразеологические значения в дискурсе категориальных, смыслообъединяющих признаков

Ustova M., Batchaeva K. – Phraseological meanings in the discourse of categorial semantic unification features. 228

Федосов А.П. – Художественный фильм

«каменный цветок» как знаковый литературно-кинематографический проект свердловского отделения союза советских писателей

Fedosov A. – The feature film "the stone flower" as a significant literary and cinematic project of the Sverdlovsk branch of the union of soviet writers. 233

Хамидова Т.Р. – Концептосфера как когнитивная

модель семантической, лингвокультурной и дискурсивной объективации специального знания

Khamidova T. – Concept sphere as a cognitive model of semantic, linguocultural and discourse objectivation of specific knowledge 242

Чжан Мэн, Сибгаева Ф.Р. – Анализ отношений

между мужем и женой в китайских и русских фразеологических единицах

Zhang Meng, Sibgaeva F. – Analysis of the relationship between husband and wife in Chinese and Russian phraseological units 249

Шустова С.В., Малахова Е.В., Меньшакова Н.Н. –

Актуализация бинарных оппозиций во фразеологическом фонде русского языка

Shustova S., Malakhova E., Menshakova N. – Actualization of binary oppositions in the phraseological fund of the Russian language. 253

Юй Цзяньпин, Шао Куйцун – Коммуникативные

эффекты межкультурной коммуникации в китайском кино в России: восприятие, популярность и влияние

Yu jiangping, Shao Kuicong – Communicative effects of intercultural communication in Chinese cinema in Russia: perception, popularity, and influence. 258

Информация

Наши авторы. Our Authors. 263

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 265

МЕЖДУ ВЛАСТЬЮ СЛУЧАЯ И РАЗУМА (К ПРОБЛЕМЕ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ АЛЕКСАНДРА ГЕРЦЕНА)

BETWEEN THE POWER OF CHANCE AND REASON (TO THE PROBLEM OF THE PHILOSOPHY OF HISTORY BY ALEXANDER HERZEN)

**V. Blokhin
N. Georgieva
P. Malshakova**

Summary: The article examines the controversial issue of Alexander Herzen's scientific worldview. An analysis of Herzen's scientific journalism shows that positivism was the defining basis of his philosophy of history. By developing a scientific worldview, he theoretically substantiated his social ideal. Hegelianism was adopted by Herzen only formally and externally. Nevertheless, Herzen, relying on the idea of historical reason, clearly realized the limitations of any social projects. Since history is created and directed by a person who has freedom and morally autonomous consciousness, the results of human historical creativity are not predetermined. Awareness of this fact gave rise to historical pessimism in Herzen as a thinker. Herzen also applied pessimism to the ideals of socialism, the historical embodiment of which history did not guarantee.

Keywords: Hegelianism, positivism, chance, laws of history, progress, historical reason.

Блохин Владимир Владимирович

доктор исторических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы»
blokhin_vv@pfur.ru

Георгиева Наталья Георгиевна

доктор исторических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы»
georgieva-ng@pfur.ru

Мальшакова Полина Александровна

Аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы»
malshakova-pa@pfur.ru

Аннотация: В статье рассматривается дискуссионная проблема о научном мировоззрении Александра Герцена. Анализ научной публицистики Герцена показывает, что определяющей основой его философии истории был позитивизм. Посредством выработки научного мировоззрения он теоретически обосновывал свой социальный идеал. Гегельянство было усвоено Герценом лишь формально и внешне. Тем не менее, Герцен, опираясь на идею исторического разума, отчетливо осознавал ограниченность любых социальных проектов. Поскольку история создается и направляется человеком, обладающим свободой и нравственно-автономным сознанием, плоды исторического творчества человека не являются заранее предreshенными. Осознание этого факта порождало в Герцене как мыслителя исторический пессимизм. Пессимизм относился у Герцена и к идеалам социализма, историческое воплощение которых история не гарантировала.

Ключевые слова: гегельянство, позитивизм, случай, законы истории, прогресс, исторический разум.

При характеристике философского мышления Александра Ивановича Герцена, «первого народника» и самого известного в России диссидента XIX века часто до сих пор господствует в научном сознании миф о гегельянстве Герцена, что вполне объяснимо желанием отечественной историографии советского времени приблизить Герцена, «выдающегося революционного демократа» к стандартам научной марксистской истины: раз К. Маркс был гегельянцем, то и великий русский демократ не мог не быть им. Вопрос о характере мировоззренческой основы Герцена имеет принципиальное значение для понимания всей его социально-политической концепции, ее движущих сил и факторов. При этом следует иметь в виду, что для интеллигенции XVIII–XIX века был очень характерно рационалистическое мышление, заданное культурным импульсом Просвещения, возвеличившего исторический разум до силы, нормирующей и преобразующей историю. Для Герцена и его потомков и современников (особенно Н.Г. Чернышевского) было

характерно стремление выстроить рационалистическую философию истории, венцом которой должна была стать эмансипация человека и общества, построение социализма.

Конечно, А.И. Герцен, как и многие современники 1840-х–1860-х гг. прошел жизненный этап увлечения философией Гегеля. «прошел хорошую философскую школу, ибо, будучи некоторое время гегельянцем, прилежно изучал Гегеля. Но влияния этой школы кроме чисто внешних особенностей стиля, совершенно не чувствуется в Герцене, и та прямо компрометирующая легкость, с которой Герцен сбросил с себя влияние Гегеля за чтением «Wesen des Christenthums» Фейербаха (любопытно, что совершенно то же самое произошло и с Марксом и Энгельсом), красноречиво свидетельствует о поверхностном характере этого влияния». [2, с.543]

Гегельянское влияние сказывается у Герцена в его

увлечении диалектикой и трактовке им фазисов истории. История у Герцена — процесс, разворачивающийся во времени. Каждый исторический этап характеризуется Герценом как качественно отличный, тождественный самому себе, преисполненный определенной «полнотой» и завершенностью. Но поскольку всякое состояние внутренне противоречиво, оно подвержено изменению и «снятию», обеспечивающего бесконечность развития. Для Герцена любая историческая форма имеет переходящий характер, поражена собственной возможностью к разрушению. Злая ирония истории — даже будущая социалистическая форма, какой бы она ни была совершенной, исторически обречена. Пророчески и очень современно звучат эти слова: «Социализм разовьется во всех фазах своих до крайних последствий, до нелепостей. Тогда снова вырвется из титанической груди революционного меньшинства крик отрицания, и снова начнется смертная борьба, в которой социализм займет место нынешнего консерватизма и будет побежден грядущей, неизвестной нам революцией... Вечная игра жизни, безжалостная, как смерть, неотразимая, как рождение, *corsi e ricorsi* истории, *perpetuum mobile* маятника!» [4, с. 103]

Показательно, но это пророчество сбылось и социализм оказался побежден в ходе либерального реванша в конце XX века. Вместе с тем, не только и не столько гегелевская интеллектуальная традиция повлияла на Герцена. Герцен, будучи человеком рационалистической эпохи, не мог оказаться в стороне от доминирующих идейных влияний, прежде всего, — позитивизма. Очевидно, что Герцен с его секулярным умом, свободным от любых форм мистики и религии, мог удовлетвориться гегельянством. Как пишет В.В. Лесевич, метафизические системы обладали определенными уязвимостями. «Успехи ее (метафизики — авторы) были крайне непрочны, и окончательно овладеть движением европейской мысли она не могла... Трансцендентальная философия Фихте и гегелевская философия... остались, большей частью, не поняты, что зависело, главным образом, от них самих». [6, с. 251]. Уже в 1840-е гг. Герцен идейно двигался навстречу позитивизму. Размышляя о природе предмета науки, Герцен приходил к установке, которую можно охарактеризовать как научный утилитаризм. «Разум сущий прояснил для себя в науке, свел свои счета с прошедшим и настоящим, — но осуществиться будущему надобно не в одной всеобщей сфере... Мысль должна принять плоть, сойти на торжище жизни, раскрыться со всею роскошью и красотой временного бытия, без которого нет животрепещущего, страстного, увлекательного деяния». [3, с. 64]

Успехи в различных областях науки, в самых разных ее проявлениях привело к убеждению, что наука в состоянии разрешить ключевые вопросы общественной жизни. «Наука стремится прийти, в окончательном результате, к доктрине, охватывающей все, что только может

регулировать жизнь и развитие человечества. Она стремится к тому, чтобы не только пояснять, но и руководить жизнью; *она ставит социальную систему конечной целью всей своей работы*». (курсив наш — авторы) [6, с. 253].

В результате сложилось научное мировоззрение, или научная философия, положения которой разделяли очень многие современники Герцена. Среди них — О. Конт, Бокль, Литтре, С. Милль, Г. Спенсер, П. Прудон. Причем, с последними двумя у Герцена были весьма устойчивые контакты, особенно с Прудоном.

Одним из ключевых идей позитивистской философии истории играла идея прогресса. П. Прудон под прогрессом понимал, прежде всего, совершенствование человечества, в основе которого лежал интеллектуальный прогресс личности. По мнению Прудона, следствием прогрессивного развития становилось «непреодолимое распространение свободы и справедливости». [6, с. 251].

Схожим образом мыслил и Герцен. «Прогресс — неотъемлемое свойство сознательного развития, которое не прерывалось; это деятельная память и физиологическое усовершенствование людей общественной жизнью». [4, с. 34] Причем, ценность имеют ближайшие последствия прогресса, его реальные результаты, поскольку каждый этап развития общества имеет свою относительную полноту и завершенность. «...Цель, бесконечно далекая, — не цель, а, если хотите, уловка; цель должна быть ближе, по крайней мере — заработная плата или наслаждение в труде. Каждая эпоха, каждое поколение, каждая жизнь имели, имеют свою полноту, по дороге развиваются новые требования, испытания, новые средства, одни способности усовершенствуются на счет других, наконец самое вещество мозга улучшается... Цель для каждого поколения — оно само. Природа не только никогда не делает поколений средствами для достижения будущего, но она вовсе об будущем не заботится; она готова, как Клеопатра, распустить в вине жемчужину, лишь бы потешиться в настоящем, у нее сердце баядеры и вакханки». [4, с. 35]

Если природа не заботится о будущем, то заботится ее «венец», ее высшее творение — разум человека, выступающий одной из сил прогресса. Как позитивист, Герцен не сводил историю к какой-либо метафизической сущности, она для него была подвижна воздействием самых различных факторов. История как процесс одновременно выступала как набор возможностей с непредрежденностью будущего, которое образует «совокупность тысячи условий, необходимых и случайных, да воля человеческая, придающая неожиданные драматические связки и *coups de théâtre*. История импровизируется, редко повторяется, она пользуется всякой нечаянностью, стучится разом в тысячу ворот... которые отопрутся... кто знает?», — пишет Герцен. [4, с. 32]

В этом вопросе Герцен в существенной мере расходился с марксизмом. «Герцен не отрицает объективности истории — это доказывает его работа "С того берега" — он только выступает против истолкования исторического развития как наперед заданного, не зависящего от воли и желания людей, — отмечал Пантин. [8 с.122]

Указание Герцена на случай как форму исторической реальности и как проявление свободы, незамеченных советской историографией, сегодня привлекает очень многих западных герценоведов. Признание значимости случая позволяет отрешиться от доктринального схематизма в истории. На это обратил польский исследователь Яцек Углик. [9]

Углик, размышляя о философии свободы Герцена, констатирует: «... Герцен сказал бы, что «вся индивидуальная сторона человека запуталась в темном лабиринте случайных событий, которые пересекаются и переплетаются... образуя созвучное целое или диссонирующий ансамбль». Несмотря на тот факт, что все случайные события имеют свои причины, невозможно проанализировать заранее и, следовательно, предсказать события, которые должны произойти. Мы принимаем во внимание что случайные события действительно случаются, что это действительно часть нашего существования и что это тесно связано с понятием свободы, которая, с точки зрения Герцена, является самым важным фактором». [9, с.33]

По мнению Углика, индивидуальная свобода в герценовском понимании состоит, по меньшей мере, из нескольких элементов, включающих решение, которое сопровождается сопутствующим фактором, подчеркивающим его важность; ответственности; и, наконец, фактора, который никогда не может полностью контролироваться агентом, принимающим решения, то есть шанса. Последний компонент, шанс, также присутствует в мире за пределами человеческих возможностей. [9, с.33]

Важнейшим фактором, влияющим на исторический процесс в концепции позитивизма является сознание личности. Будет вернее сказать — не просто сознание, а автономное сознание человека, основанное на его разумной силе. Лесевич замечает: «...Если всеми благами, которыми мы пользуемся, мы обязаны успехам разума, то возникает вопрос, важный для настоящего и будущего: какие условия необходимы для воплощения в жизнь всех результатов, к каким может привести развитие разума, для достижения возможности не потерять ни одного для роста благ, которыми пользуется человечество. Все условия, необходимые для решения этого вопроса, резюмируются словом «свобода». [6, с.284]

Герцен был убежден в творческой силе духа человека. Личность для него — творец истории! Исторический про-

гресс не содержит в себе какой-то глубинной причины, предустановленной цели или плана. «Кто его составил, кому он объявлен, обязателен он или нет? Если да, — то, что мы, куклы или люди, в самом деле, нравственно свободные существа или колеса в машине? Для меня легче жизнь, а следственно, и историю, считать за достигнутую цель, нежели за средство достижения». [4, с.34]

Историческое творчество личности у Герцена сопряжено с пониманием, что результаты ее непредсказуемы, случайны, мы не можем увидеть всех условий и результатов деятельности человека. Случайность — необходимый атрибут истории! «Принятие случайностей в области природы и воспитания — это цена, которую мы платим за собственные силы, реальность, позволяющая нам отказаться от видения идеально адаптированной и спроектированной реальности, где человек перестанет быть личностью и станет марионеткой, незначимым элементом большого механизма». [9, с.40]

Такой подход Герцена согласуется с выводами философии И. Канта, подчеркивавшего значение автономного сознания. [5]. Великий немец писал: «Род человеческий сам должен и может быть творцом своего счастья; однако то, что он будет им, нельзя заключать *a priori* из природных задатков, которые мы в нем знаем; об этом можно заключать только из опыта и истории, питая столь твердую надежду на это, сколь это необходимо для того, чтобы не отчаиваться в этом его движении вперед к лучшему, а со всем благоразумием и моральным озарением содействовать приближению к этой цели (каждый постольку, поскольку это касается его)». [5, с.104]

У нас нет никаких сомнений, что Герцен был знаком с сочинениями Канта. Автономность сознания наряду с действием других факторов детерминации делает историю и прогресс нелинейным, набором непредсказуемых возможностей. «Борьба, взаимное действие естественных сил и сил воли, которой следствия нельзя знать вперед, придает поглощающий интерес каждой исторической эпохе. Если б человечество шло прямо к какому-нибудь результату, тогда истории не было бы, а была бы логика, человечество остановилось бы готовым в непосредственном *statu quo*, как животные... «В истории все импровизация, все воля, все *ex tempore*, вперед ни пределов, ни маршрутов нет, есть условия, святое беспокорство, огонь жизни и вечный вызов бойцам пробовать силы, идти вдаль куда хотят, куда только есть дорога, — а где ее нет, там ее сперва проложит гений». [4, с.36]

В этом движении истории позитивисты отводили существенное место роли личности в истории, особенно великой. Хотя творческой силой истории являются народы, направляясь волей и усилиями людей, трудно переоценить роль гениев. «Гениальные натуры почти всегда находятся, когда их нужно; впрочем, в них нет необхо-

димости, народы дойдут после, дойдут иной дорогой, более трудной; гений — роскошь истории, ее поэзия, ее *coup d'Etat*, ее скачок, торжество ее творчества». [4, с.37]

Итак, история не имеет смысла, в то же самое время она творима человеком, направляется его силой и волей. Из многочисленных взаимодействий формируется неопределенная, случайная комбинация исторических путей.

Конкретизация философско-исторических подходов к истории приводила Герцена к весьма любопытным размышлениям о движущих силах истории, в первую очередь о соотношении народа и творческого меньшинства. По его убеждениям, *творческое меньшинство вырабатывает идеал*, привлекательный образ жизни для основной массы.

Как видно, он отчетливо понимал, что созидательные силы людей различны и неравноценны. Рядовой человек, составляющий массу не в состоянии понять идеи современного мира, найти путь к освобождению. Эта участь принадлежит великим. «Развитое меньшинство, которое торжественно несется над головами других и передает из века в век свою мысль, свое стремление, до которого массам, кишащим внизу, дела нет, дает блестящее свидетельство, до чего может развиваться человеческая натура, какое страшное богатство сил могут вызвать исключительные обстоятельства, но все это не относится к массам, ко всем». [4, с.96]

Такой подход в трактовке великой личности оказался очень плодотворным для последующей демократической мысли России второй половины XIX века. Здесь речь идет о внесении меньшинством передовых идей в инертную народную массу, среду. Масса же управляема, пассивна и не способна к самостоятельному творчеству. «Посмотрите на мещан, толпящихся в воскресенье на Елисейских Полях, и вы ясно убедитесь, что природа людская вовсе не красива». [4, с.96]

Участь преодоления пропасти между народом и творческим меньшинством лежит на великих личностях, являющихся неким образом «сублимированного народа», концентрата его лучших качеств. *«И эта связь их с массами — не каприз, не риторика, а глубокое чувство сродства, сознание того, что они сами вышли из масс, что без этого хора не было бы и их, что они представляют ее стремления, что они достигли того, до чего она достигает. ...Без сомнения, всякий распутившийся талант, как цветок, тысячу нитями связан с растением и никогда не был бы без стебля, а все-таки он не стебель, не лист, а цветок, жизнь его, соединенная с прочими частями, все же иная. Одно холодное утро — и цветок гибнет, а стебель остается; в цветке, если хотите, цель растения и край его жизни, но все же лепестки венчика — не*

целое растение. Всякая эпоха выплескивает, так сказать, дальнейшей волной полнейшие, лучшие организации, если только они нашли средства развиваться; они не только выходят из толпы, но и вышли из нее». [4, с.111]

Насколько возможно осуществить передовой идеал? Как преодолеть разрыв между идеалами и действительностью? Ответ, по мнению, Герцена лежит в самой природе человека, в его стремлении к свободе. «Развитие лица и масс делается так, что они не могут взять всей ответственности на себя за последствия. Но известная степень развития, как бы она ни случилась и чем бы ни была приведена, — обязывает. Отречься от своего развития значит отречься от самих себя. Человек свободнее, нежели обыкновенно думают. Он много зависит от среды, но не настолько, как кабалит себя ей. Большая доля нашей судьбы лежит в наших руках, стоит понять ее и не выпускать из рук. Понявши, люди допускают окружающий мир насиловать их, увлекать против воли; они отрываются от своей самобытности, опираясь во всех случаях не на себя, а на него, затягивая крепче и крепче узы, связующие с ним. Они ожидают от мира всего добра и зла в жизни, они надеются на себя на последних. При такой ребяческой покорности роковая сила внешнего становится непреодолимой, вступить с нею в борьбу кажется, человеку безумием. А между тем грозная мощь эта бледнеет с того мгновения, как в душе человека вместо самоотвержения и отчаяния, вместо страха и покорности возникает простой вопрос: «В самом ли деле он так скован на жизнь и смерть со средою, что он и тогда не имеет возможности от нее освободиться, когда действительно с нею распался, когда ему ничего не нужно от нее, когда он равнодушен к ее дарам?». [4, с.119]

Герцен представляет социально-исторический процесс как явление самоосвобождения личности, «лица», преодолевающего теллурическую, земную зависимость личности от среды.

«Противодействие, возбуждаемое в человеке окружающим, — ответ его личности на влияние среды. Ответ этот может быть полон сочувствия, так, как полон противоречия. *Нравственная независимость человека — такая же непреложная истина и действительность, как его зависимость от среды, с тою разницей, что она с ней в обратном отношении, чем больше сознания, тем больше самобытности; чем меньше сознания, тем связь со средою теснее, тем больше среда поглощает лицо.* Так инстинкт, без сознания, не достигает истинной независимости, а самобытность является или как дикая свобода зверя, или в тех редких судорожных и непоследовательных отрицаниях той или другой стороны общественных условий, которые называют преступлениями. Сознание независимости — не значит еще распадение со средою, самобытность не есть еще вражда с обществом. Среда не всегда относится одинаковым образом

к миру и, следственно, не всегда вызывает со стороны лица отпор». [4, с.121]

Процитированные высказывания мыслителя весьма характерны: они иллюстрируют факт, насколько могучим и автономным сознанием в историческом творчестве он наделил свободную личность. Она способна влиять на окружающую среду, преобразовывать в соответствии со своей «самобытностью».

Указанные идеи очень значимы для нашего понимания генезиса народничества. Герцен заявляет об «нравственной автономии» личности, подчеркивая при этом обратно-пропорциональную зависимость уменьшению влияния среды. Сколько же здесь смысловых перекрестий с последователями Герцена, в частности с Михайловским, поднимавшим в своей публицистике эту тему!

Признав личность нравственным мерилom жизни, критерием различения добра и зла, Герцен не мог не прийти к формулированию оппозиционной установки борьбы с окружающими обстоятельствами, ведь основа деятельности человека — самоосвобождение! В таком подходе содержалось много субъективного, утопического. Это неизбежно вело к столкновению человека с обществом. «Действительно, свободный человек создает свою нравственность. Это-то стоики и хотели сказать, говоря, что «для мудрого нет закона». Превосходное поведение вчера может быть прескверно сегодня. Незыблемой, вечной нравственности так же нет, как вечных наград и наказаний. То, что действительно незыблемо в нравственности, сводится на такие всеобщности, что в них теряется почти все частное, как, например, что всякое действие, противное нашим убеждениям, преступно, или, как сказал Кант, что-то действие безнравственно, которое человек не может обобщить, возвести в правило». [4, с.131]

Размышляя о фазисах освобождения личности, Герцен выделяет три эпохи. Первая — гармоничное состояние общества, «когда человек свободен в общем деле. Деятельность, к которой стремится всякая энергическая натура, совпадает тогда со стремлением общества, в котором она живет. В такие времена — тоже довольно редкие — все бросается в круговорот событий, живет в нем, страдает, наслаждается, гибнет». [4, с.121]

Вторая категория времени — времена обыкновенные, «времена мирные, сонные ...не настолько натянуты, чтоб лопнуть, не настолько тяжелы, чтоб нельзя было вынести, и, наконец, не настолько исключительны и настойчивы, чтоб жизнь не могла восполнить главные недостатки и сгладить главные шероховатости. В такие эпохи вопрос о связи общества с человеком не так занимает. Являются частные столкновения, трагические катастрофы, вовлекающие в гибель несколько лиц; раз-

даются титанические стоны скованного человека; но все это теряется бесследно в учрежденном порядке...Люди живут в частных интересах, в семейной жизни, в ученой, индустриальной деятельности, судят и рядят, воображая, что делают дело, усердно работают, чтоб устроить судьбу детей; дети, с своей стороны, устраивают судьбу своих детей, так что существующие личности и настоящее как будто стираются и признают себя чем-то переходным». [4, с.122]

Для этой эпохи характерны лишь частные, локальные столкновения человека и общества. Третья эпоха — кризисная, предреволюционная. Это «эпохи, в которые общественные формы, переживши себя, медленно и тяжело гибнут; исключительная цивилизация достигает не только высшего предела, но даже выходит из круга возможностей, данных историческим бытом, так, что, по-видимому, она принадлежит будущему, а в сущности равно отрешена от прошедшего, которое она презирает, и от будущего, развивающегося по иным законам. Вот тут-то и сталкивается лицо с обществом. Прошедшее является как безумный отпор. Насилие, ложь, свирепость, корыстное раболепство, ограниченность, потеря всякого чувства человеческого достоинства становятся общим правилом большинства. Все доблестное былого уже исчезло, дряхлый мир сам не верит в себя и отчаянно защищается, потому что боится, из самосохранения забывает своих богов, попирает ногами права, на которых держался, отрекается от образования и чести, становится зверем, преследует, казнит, и между тем сила остается в его руках; ему повинуются не из одной трусости, но из того, что с другой стороны все шатко, ничего не решено, не готово — и главное, что люди не готовы. — С другой стороны, незнакомое будущее восходит на горизонте, покрытом тучами, — будущее, смущающее всякую человеческую логику». [4, с.131]

Однако установленный баланс между интересами личности и общества не абсолютен, не дан навсегда. «Гармония между лицом и обществом не делается раз навсегда, она становится каждым периодом, почти каждой страной и изменяется с обстоятельствами, как все живое. Общей нормы, общего решения тут не может быть. Мы видели, как в иные эпохи человеку легко отдаваться среде и как во другие только и можно сохранить связь разлукой, отходя, унося все свое с собою. Не в нашей воле изменять историческое отношение лица к обществу, да, по несчастью, и не в воле самого общества; но от нас зависит быть современными, сообразными нашему развитию, словом, творить наше поведение в ответ обстоятельствам». [4, с.131]

Как видно из приведенных размышлений, Герцен рассматривал историческое развитие как конфликтный процесс, вызывавшийся постоянной сменой общественных условий. По этой причине он связывал с личной ак-

тивностью человека, великого исторического деятеля возможность коррекции общественной эволюции. Подобное мышление очень рельефно отражало бунтарский, нонконформистский дух Герцена. В этом, на наш взгляд, коренился исторический персонализм Герцена. «История не имеет того строгого, неизменного предназначения, о котором учат католики и проповедуют философы, в формулу ее развития входит много изменяемых начал — во-первых, личная воля и мощь». [4, с.132]

У Герцена не было безоглядного оптимизма в понимании прогресса. Этот мотив очень хорошо выразил Николай Бердяев, отмечавший, что «Герцен не разделял оптимистического учения о прогрессе, которое стало религией XIX века. Он не верил в детерминированный прогресс человечества, в неопровержимое восходящее движение обществ к лучшему... Он допускал возможность движения назад и упадка... Он не соглашался жертвовать современными поколениями для поколений грядущих... Он видел в настоящем самоцель... Мысли были его направлены против философии истории Гегеля, против подавления человеческой личности мировым духом истории, прогрессом. Это была борьба за личность и это очень русская проблема... социализм Герцена был индивидуалистический, сейчас я бы сказал, персоналистический». [1, с.66]

Подводя итог трактовке Герценом исторического процесса, трудно уйти от впечатления ее противоречивости. С одной стороны, Герцен признает в духе Гегеля идею непременности исторических законов, их объективности. Это приводило к пониманию историчности всего происходящего. С другой стороны, превалирование идеи

о «самобытности лица», автономности нравственного самосознания человека, борющегося в истории за свои идеалы и свободу, позволяло целенаправленно менять историческую реальность в нужном направлении. Это открывало путь к этическому субъективизму в истории. И с этой точки зрения, можно с полным правом считать Герцена «духовным отцом» Михайловского, Лаврова, субъективистов 1870-х гг. Эта установка создавала еще одну принципиальную возможность критического рассмотрения любых, в том числе социалистических догм, которые, как и любое явление обречено историей как на воплощение, так и забвение.

Герценовский субъективизм, между тем, имеет еще отдаленное, но важное последствие. Исходя из установки, что личность все может, что по своему желанию она способна менять ткань истории, можно утверждать о теоретическом обосновании нигилизма. Герцен - провозвестник нигилизма в России, [10, с.67] поскольку нравственное сознание «лица» имеет решающую оценку действительности, которая не имеет абсолютного значения, то личность вправе ее постоянно менять, отрицать. Не случайно же, почти вся историю России, от московских царей до петербургского периода включительно была у Герцена предметом убежденного неприятия, залогом неизбежной борьбы «свободной личности» с гнетущим государственным механизмом. Этот нигилистический ген Герцен передал в наследство всем тем интеллигентам, которые воспитывались в духе болезненной эмансипации от ненавистной русской истории. Можно сказать, Герцен сформировал архетип протестующего государству оппонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Париж, 1971.
2. Булгаков С.Н. От марксизма к идеализму. Статьи и рецензии 1895–1903. М., Астрель, 2006. -1008 с.
3. Герцен А.И. Собр. соч. в тридцати томах. Дилетантизм в науке. Письма об изучении природы. 1842–1846. Т.3.М., 1954.
4. Герцен А.И. Собр. соч. в тридцати томах. С того берега. Статьи. Долг прежде всего. 1847–1851. Т.6. М., 1955.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения М., 1999.
6. Лесевич В.В. Философия истории на научной почве (очерк из истории культуры XIX века)// Сочинения в четырех томах. Мелитополь. Издательский дом Мелитопольской городской типографии, Т. 1. 2013.
7. Менцин Ю.Л. Дилетанты, революционеры и ученые//Вопросы истории естествознания и техники. 1995. №2. http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HISTORY/VV_HIZ_W.HTM
8. Пантин И.К. Из истории отечественной философской мысли. А. И. Герцен: начало либерального социализма // Вопросы философии. 2006. № 3. С.118-131.
9. Uglik Jacek Chance as an existential reality: on one of the most fundamental categories in Alexander Herzen's thought// Studies in East European Thought (2020).
10. Розанов В.В. Литературные изгнанники. Воспоминания. Письма. М., Аграф. 2000.

© Блохин Владимир Владимирович (blokhin_vv@pfur.ru), Георгиева Наталья Георгиевна (georgieva-ng@pfur.ru),
Мальшакова Полина Александровна (malshakova-pa@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАРАДОКСЫ ГЕРЦЕНА (К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРЕ ОППОЗИЦИОННОСТИ МЫСЛИТЕЛЯ)

HERZEN'S PARADOXES (ON THE QUESTION OF THE NATURE OF THE THINKER'S OPPOSITION)

V. Blokhin
N. Georgieva

Summary: The article examines the social and civil position of Alexander Herzen on the events of the Crimean War. Russian and Soviet researchers who studied the writer's socio-political views stubbornly ignored it. Herzen did not take a patriotic position during these years, avoided writing about the problems of the Crimean War, linking the success of the revolutionary transformation of the country not with internal prerequisites, but with the external factor of Russia's military defeat and the desirability of a "shameful peace". Herzen's anti-patriotic position was due to his close cooperation with the British political elite. Herzen's circle of contacts included both democratic revolutionaries of the "political exchange" and representatives of the British aristocracy, among whom Herzen communicated with the Milner and Rothschild families.

Keywords: reform, revolution, liberalism, socialism, Crimean War, patriotism.

Блохин Владимир Владимирович

доктор исторических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы»
blokhin_vv@pfur.ru

Георгиева Наталья Георгиевна

доктор исторических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы
народов имени Патриса Лумумбы»
georgieva-ng@pfur.ru

Аннотация: В статье рассматривается общественная и гражданская позиция А.И. Герцена по событиям Крымской войны. Российские и советские исследователи, изучавшие общественно-политические взгляды писателя, с упорным постоянством игнорировали ее. Герцен не занял патриотическую позицию в эти годы, избегал писать о проблемах Крымской войны, связывая успех революционного преобразования страны не с внутренними предпосылками, а внешним фактором военного поражения России и желательности «позорного мира». Антипатриотическая позиция Герцена была обусловлена его тесным сотрудничеством с британской политической элитой. Круг общения Герцена включал как демократов-революционеров «политической биржи», так и представителей британской аристократии, среди которой Герцен общался с семьями Мильнеров и Ротшильдов.

Ключевые слова: реформа, революция, либерализм, социализм, Крымская война, патриотизм.

Общественно-политические взгляды А.И. Герцена (1812-1870) всегда находились в фокусе отечественной историографии, как дореволюционной, советской, так и современной. Научный дискурс велся вокруг ключевых вопросов герценовского наследия: революции, реформы, либерализма, народничества. Весь корпус исследований был в буквальном смысле пронизан поиском ответов на вопрос: был ли Герцен революционером или либералом, стоял ли он за мирные средства преобразования общества или был сторонником революционного насилия. Так, в работах В.Я. Богучарского [5], Г.В. Плеханова [15], Р.В. Иванова-Разумника [9], А.И. Володина [6], Н.М. Пирумовой [14], Н.А. Троицкого [16], он предстал убежденным революционером. В отечественной либеральной и западной историографии, напротив, подчеркивались либеральные мотивы его политического мышления. В работах Н.А. Бердяева [3], И. Берлина [4], А. Келли [10] выделялась либеральная компонента его мировоззрения, вера в ценность «лица» и свободы. С новым взглядом на Герцена в начале 2000-х гг. выступил В.Ф. Антонов [1], увидевший в мыслителе, прежде всего, просветителя. В последнее время набирает тенденция выделения в русском социализме пореформенной эпохи либерально-социалистического

направления, что отражено в работах Р.А. Арсланова [2] и И. Пантина [12].

Вместе с тем, «за кадром» в герценовском наследии остаются некоторые вопросы публицистики 1850-х гг., и начала 1860- гг. особенно важные, на наш взгляд, для понимания интеллектуального и гражданского облика Герцена. Практически без должных научных оценок осталась публицистическая реакция Герцена на Крымскую войну, внешнюю политику России середины XIX века. Историки с завидным упорством игнорировали связь Герцена с представителями властных кругов Британской империи, что в существенной мере, искажало образ Герцена в отечественной общественной мысли. До сих пор в отечественной науке господствует канонизированный «культ Герцена».

Обращая к первому из названных аспектов, отметим, что Крымская война застала Герцена в Лондоне, куда он переехал из Франции. Сам переезд был обусловлен глубокой убежденностью писателя, что Лондон, Британия — это прибежище свободы. Не ошибемся, если назовем Герцена убежденным англофилом. В письме Линтону, английскому демократу, он писал: «В Европе есть

государства реакционные, но нет консервативных. Одна лишь Англия консервативна, и понятно почему; ей есть что хранить — личную свободу. Одно это слово совмещает в себе все то, что преследуют, ненавидят Бонапарты и Николаи. И вы думаете, что они, победив, оставят в двенадцати часах езды от Парижа, поработанного Лондон свободный, Лондон — очаг пропаганды, гавань, открытую всем бегущим из опустошенных, испепеленных городов континента? Ведь все, что должно и может быть спасено среди оргии разрушения — наука и искусство, промышленность и образование, — все это неизбежно устремится в Англию». [7.с.192]

Оказавшись на новой родине, перед ним встала дилемма: как быть лояльным английской короне и одновременно оставаться русским.

В своей публицистике он дает такой ответ. В духе развернувшейся на Западе русофобии и военного психоза, Герцен обвинил в развязывании войны Россию. По Герцену, война является естественным порождением монархической организации власти. «Монархическое равнозначно военному. Это режим материальной силы, апофеоз штыка. Нет штатских Бонапартов: даже сын Жерома — генерал-лейтенант». [7.с.200] Имманентность войны со стороны николаевской России для писателя — безоговорочная. «Для царя завоевательная война — единственное средство приобрести популярность и сохранить свою власть. Не находящие применения силы выступают из берегов; царю это даст возможность уклониться от решения внутренних вопросов и в то же время утолить его дикую жажду битв и расширения границ. Для Европы всякая война — бедствие. Европа уже не в тех летах, когда ведут поэтические войны. Ей предстоит решение иных вопросов, предстоит иная борьба, — но она сама этого хотела!.. Теперь она искупает вину. Завоевательная война несовместна с цивилизацией, с промышленным развитием Европы, несовместны с ним и абсолютная монархия, солдатский деспотизм; однако весь континент предпочел их свободе». [7.с.200]

Нет сомнения в искаженном истолковании Герценом мотивов русской внешней политики. Тем не менее он, резко критикуя позицию Франции, Австрии, умалчивает о роли Британии в развязывании и подталкивании войны. Многие стороны британской политики Герцен предпочитает не видеть, что вполне объяснимо обстоятельствами его пребывания в стране, при этом вступая в противоречие с его собственными представлениями о миролюбивой Европе.

При характеристике Герценом природы войны бросается в глаза бытующий в либерально-демократическом сознании и по сей день кантовский тезис о том, «что демократии не воюют». Можно резонно предположить, что эта идейная установка была характерна для

либерального истеблишмента Британии, жаждавшей не только разгрома России, но и всевропейской революции. Не от этой ли британской идеи писателя охватывает новая волна исторического оптимизма и веры в скорое наступление революции и социализма. В работе «Вольная русская община в Лондоне. Русскому воинству в Польше» мы видим прямой призыв к свержению русского правительства. «Братья! Итак, царь накликал наконец войну на Русь... Ему не жаль крови русской... Царь ничего не защищает и никакого добра никому не хочет; его ведет гордость, и для нее он жертвует — вашей кровью; свою он держит». [7.с.201]

Герцен призывал воспользоваться удобным историческим моментом, дабы свергнуть власть Царя. «Он начал войну, пусть же она падет на одну его голову. Пусть она окончит печальный застой наш... За 1812 годом шло 14 декабря... Что-то придет за 1854?... Неужели мы пропустим случай, какого долго-долго не представится? Неужели не сумеем воспользоваться бурей, вызванной самим царем на себя? Мы надеемся, мы уповаем». (курсив наш - авторы) [7.с.201]

Поразительно, но Герцен выступает подлинным макиавеллистом, не обращая на нравственные нормы. Он желает не только поражения своей страны во имя прозрачной революции, но поражения унижительного. Узнав о смерти императора Николая, он в письме Л. Пяничани 16 (4) марта 1855 г. выдвигает условие успешной революции: «Смерть Николая имеет для нас величайшее значение; сын может быть хуже отца, но все же должен быть иным, при нем не может продолжаться тот непрерывный, неумолимый гнет, какой был при его отце. Война для нас не так желательна — ибо война пробуждает националистическое чувство. Позорный мир — вот что поможет нашему делу в России». (курсив наш — авторы) [8.с.192]

Письма Герцена неприятно удивляют позицией Герцена в войне. Ясно, что они не предназначались общественному мнению. Восточная война находилась в фокусе внимания Герцена, о чем он признавался близкому человеку Марии Каспаровне Рейхель в очередном письме: «Восточный вопрос меня занимает в сто раз более столобесия», намекая на электрические опыты Фарадея, имевшие огромную популярность в Европе. [8.с.79]

Какое же место он занимал в политической публицистике в это время? В новом письме он пишет о приближающейся войне. «Видите ли вы ясно перед глазами, что страшное столкновение Руси с неметчиной неминуемо. Положим, что и на этот раз армии разойдутся, — это ведь на год. Англия готовится, с ней шутить нельзя. У англичан какая-то поэтическая фантазия (???) в этих делах, и здесь в правительстве поговаривают не о спасении Турции — а о новом славяно-греческом государстве, свободном —

разумеется, под английским влиянием». [8.с.123]

В Письме А. Саффи, итальянскому общественному деятелю от 19 июня 1854 г. Герцен более подробно излагает свои взгляды. «На наших глазах, – констатировал он, – происходит много печального...*Для меня, как для русского, дела идут очень хорошо, и я уже (предвижу) падение этого зверя Николая. Если возьмут Крым, ему придет конец. А я со своей типографией перееду в английский город Одессу... Это великолепно*». [8.с.178-179] (курсив наш -авторы.)

В письме Л. Пьянчани от 9 августа 1854 г. он мечтает о взятии Крыма. «Войну ведут, как и полагается вести войну цивилизованным народам. Убедились, наконец, что Кронштадт — не предрассудок, что Кронштадт и в самом деле существует... Для 54 года этого достаточно. — *Если бы по крайней мере взяли Крым*». (курсив наш -авторы.) [8.с.193-194].

Очевидно, что Герцен желал поражения своей стране. Ненависть к «зверю-Николаю» ослепляла оппозиционера. Поражает полное отсутствие национального чувства и человеческой боли за поражение страны. Ненависть к режиму затмевает Герцену сознание. Понимал ли он то, как он мыслит и поступает? Со всей прямоотой можно сказать, что понимал. Это подтверждается его новым письмом Пьянчани, в котором он сознательно не желает писать о событиях на войне, а уходит в излюбленные темы публицистики.

«Переходя теперь от Альмы к Альманаху, (каламбур Герцена- авторы) благодарю вас за предложение, но должен сказать вам вот что. Я не хочу говорить о современных событиях; война опьяняет, у людей кровавый туман перед глазами, они не желают ничего слышать. Не только в Германии — даже в Америке на меня обрушились с нападками (хотя две газеты храбро встали на мою защиту). Словом, я отказываюсь писать статью о России, о войне и даже попрошу вас передать гражданину Рибейролю, что в этом истинная причина того, что я не прислал ему писем о Франции» [8.с.206].

Такая позиция может быть вполне объяснима тем, что писатель оказался в нравственно-сложном положении, он столкнулся с развернувшейся в западной прессе русофобской кампании, чудовищной ненависти ко всему русскому. Естественно, от него требовали позиции «по войне». Выход он нашел в том, чтобы не писать! Перед эмигрантом встала нравственная дилемма- поддерживать Россию и выступать против нее. Он пошел на компромисс со своей совестью. В ответ Герцен предложил «статью общего характера — революционную, философскую, безнравственную и антихристианскую, под заглавием «Дуализм — это монархия». — Там нет ни слова о войне. Отвечайте мне скорее, и я примусь за работу. Ста-

тья будет хорошая, ручаюсь вам», - писал он Л. Пьянчани [8.с.207].

В литературе сложилось мнение о патриотизме А. Герцена. Так, по мнению исследовательницы Машуковой, «взгляды Герцена в отношении Крымской войны подверглись значительной трансформации, и это естественно, изменение точки зрения — нормальный процесс для мыслителя, тем более, когда речь идет об общественных процессах, но основной мотивацией Герцена всегда была забота о благе России. И если его представление о благе России не совпадало с другими представлениями о ее благе, то это не означает, что он русофоб». [11, с.270].

В другом месте автор пишет: «Критики Герцена отождествляли Россию и царский режим, Герцен никогда этого не делал. Свою борьбу против николаевского режима он не хотел смешивать с какой бы то ни было формой поддержки врагов России» [11, с.271].

В этой связи хотелось бы отметить, что всегда противники России старательно разделяли власть и народ, подчеркивали их противоположность. Такой подход, к сожалению, является стандартным для многих русофобов, начиная от маркиза де Кюстина, которого Герцен, впрочем, весьма высоко ставил...

Конечно, в обществе всегда существует официальное, государственное толкование патриотизма, и общественное, народное. Вопрос в другом: как их разьединить в условиях войны. Зачастую интересы народа и власти совпадают, когда страна оказывается в чрезвычайной ситуации. Может ли желание поражения своему правительству послужить благу народа? Не будет ли это слишком высокой ценой? Да и исторический опыт России неоднократно показывал опасность такой ситуации, моральную ущербность такой позиции. Это, безусловно, трудная моральная задача. Быть патриотом не реальной России, а России будущего, очищенной в революционном чистилище – значит уповать на эфемерные и недостижимые вещи! Было бы наивно, нелепо и, самое главное, абсолютно несправедливо видеть в деятельности правительства Николая лишь дикий обскурантизм.

Во всяком случае, «патриотизм» Герцена в условиях всеевропейской войны в отношении России проблематичен.

Не менее важны условия прибывания Герцена в Британии. Показательно, но этот вопрос специально изучался лишь одной исследовательницей- Моникой Партридж. Советские исследователи упрямо не желали видеть сотрудничества Герцена и представителей британской властной элиты. «Политическим прибежищем» русского эмигранта стал «Дом на Fleet Street», известный еще как «Политическая биржа». Основан Дом как ««Цен-

тральный дом защиты свободной мысли» для защитников прогрессивных движений. В выпущенном Холиоуком проспекте «Дом» характеризуется как «Центр связей друзей свободной мысли и защитников прогрессивных движений во всех частях света». [13.с.47].

Другой линией контактов Герцена стала английская аристократия, которая очень доброжелательно встретила русского эмигранта. «Эти женщины и их семьи объединили свои усилия, чтобы помочь в изгнании Герцену и его осиротевшим детям. Герцен был тронут гостеприимством, проявленным к нему англичанами». Особенности отношения сложились с семейством Мильнер-Гибсонов. Герцен вошел в круг миссис Сьюзан Мильнер-Гибсон, которая, по его словам, «как своей личностью, так и благодаря своему мужу, одному из лидеров манчестерской партии, была хорошо известна в парламентских кругах». Герцен был частым гостем в ее салоне и познакомился здесь со множеством англичан, которые, подобно Мильнер-Гибсонам, вращались в правительственных сферах. В политическом отношении все они принадлежали к левому крылу либералов и радикалов... Мильнер-Гибсон и Стэнфилд занимали высокие правительственные посты... Другие знакомые Герцену англичане — Ч. Дилк, Дж. Коуэн-младший, Брэдлиф, М. Грант-Дафф и барон Д. Ротшильд — все были членами парламента...» [13.с.48-49].

В этой связи следует отметить, что такой деятель как Мильнер-Гибсон входил в ближайшее окружение лорда Палмерстона, видевшего свою задачу максимально ослаблять Россию, где это возможно. Отметим, что Альфред Мильнер, будучи военным министром Британии, в 1917 г. выступил с ультиматумом Николаю II, требуя его отставки.

Подводя итог рассмотрению проблемы оппозиционности Герцена, нельзя не учитывать личных обстоятельств его жизни и пребывания в Лондоне. Оценки Герценом власти России совпадают с антироссийским курсом Британской империи, видевшей свою задачу в разрушении России либо военным, либо революционным путем. Вера Герцена в возможность революции в 1850-е гг. опиралась на ожидания поражения России в войне с Европой, и симпатии диссидента и демократа были отнюдь не на стороне Родины. Сама революция как способ преобразования мыслился Герценом как результат внешнего воздействия на страну, ее поражения. Это, возможно, объясняется тем обстоятельством, что социальной базы для революции в России в 1850-е гг. не было. Не от этого ли в 1860-е гг. Герцен будет надеяться на «реформы сверху» со стороны Александра II, или «Сашеньки-секонд», как презрительно выражался диссидент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов В.Ф. А.И. Герцен Общественный идеал анархиста. М., Эдиториал УРСС, 2000.
2. Арсланов Р.А. Становление и эволюция реформаторского демократизма в России конца XIX — начала XX в. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2011. №2. С.5-22.
3. Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли 19 века и начала XX века. YMCA-PRESS. PARIS 5. 1971.
4. Берлин И. История свободы. М., Новое литературное обозрение, 2011.
5. Богучарский В.Я. Активное народничество семидесятых годов. М., Книжный дом «Либроком», 2011.
6. Володин А.И. Герцен. М., 1970.
7. Герцен А.И. Старый мир и Россия. Письма к В. Линтону. Письмо первое. // Собрание сочинений в тридцати томах. М., Из-во АН СССР, 1957. Т.12.
8. Герцен А.И. Собрание сочинений в тридцати томах, М., Из-во АН СССР, 1964. Т. 25.
9. Иванов -Разумник Р.В. А.И. Герцен. 1870—1920. Пг., «Изд-ское т-во Колос». 1920.
10. Келли Айлин Республика под судом: Герцен и 1848 год // Новое литературное обозрение. 2002. №1 // magazines. gorky.media. С.24-40.
11. Машукова Е.Ю. Герцен и Крымская война. // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2018. Вып.2. Т.19. С.269-275.
12. Пантин И.К. Из истории отечественной философской мысли. А.И. Герцен: начало либерального социализма // Вопросы философии. 2006. № 3
13. Парtridge М. Герцен и Англия / Литературное наследство. Герцен и Запад. Из-во «Наука». М., Из-во «Наука», 1985. Т.96. С.47-57.
14. Пирумова Н.М. Александр Герцен- революционер, мыслитель, человек. -М., Мысль, 1989.
15. Плеханов Г.В. Сочинения. М.-Л., Государственное издательство т. XXIII М.-Л., 1926- 454с.
16. Троицкий Н.А. Крестовосцы социализма. Саратов, Из-во СГУ, 2002.

© Блохин Владимир Владимирович (blokhin_vv@pfur.ru), Георгиева Наталья Георгиевна (georgieva-ng@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«РАБОТАТЬ ЕЩЕ ЛУЧШЕ, ЕЩЕ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЕЙ!»: ВНУТРИЗАВОДСКАЯ ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА В 1942 Г.¹

Грибачева Анастасия Павловна

Аспирант, Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
gap.418@yandex.ru

**"WORK EVEN BETTER, EVEN MORE
PRODUCTIVELY!" IN-PLANT PRODUCTION
ACTIVITIES AT INDUSTRIAL ENTERPRISES
OF BESIEGED LENINGRAD, 1942²**

A. Gribacheva

Summary: The author in the article gives an idea of the peculiarities of production activity at industrial enterprises of besieged Leningrad in 1942. Plants restructured their production to meet the needs of wartime: they organized new production operations, produced products of defense importance, and mastered substitutes for the manufacture of goods. However, there were several problems that hampered the production process: lack of electricity, fuel, resources, cold, hunger, progressive diseases. Under the extraordinary conditions of the blockade, it was extremely difficult to realize the production of necessary goods for the needs of the front.

Keywords: blockade of Leningrad, Bolshevik plant, Kalinin plant, Voskov plant.

Аннотация: Автор в статье дает представление об особенностях производственной деятельности на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г. Заводы перестроили свое производство под нужды военного времени: организовали новые технологические операции, выпускали продукцию оборонного значения, осваивали заменители для изготовления товаров. Однако существовал ряд проблем, которые тормозили производственный процесс: отсутствие электроэнергии, топлива, ресурсов, холод, голод, прогрессирующие болезни. В чрезвычайных условиях блокады реализовать выпуск необходимых товаров для нужд фронта было крайне тяжело.

Ключевые слова: блокада Ленинграда, завод Большевик, завод им. Калинина, завод им. Воскова.

«Раз, два взяли! Раз, два еще разок!». Эти слова часто раздавались на заводе, там, где люди по окончании своей смены выполняли работу по оснащению расширяющегося производства. «Сегодня это для нас понятно и просто, но когда-нибудь о ней расскажут в летописях героических будней нашего города-фронта!» – так писала газета «Калининец» завода им. Калинина 3 августа 1942 г. [3]

Исследование темы организации производственного процесса на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г. актуально, так как до сих пор остаются не изученные вопросы по внутреннему переустройству и функционированию промышленности. В статье используются архивные документы, при анализе которых возможно глубже исследовать данный вопрос с точки зрения технической перестройки работы в усло-

виях военного времени.

Целью исследования явился анализ особенностей производственного процесса на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г.

Задачи настоящей статьи: исследовать особенности организации производственного процесса на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г.; рассмотреть ассортимент выпускаемой ими продукции; проанализировать итоги производственной работы исследуемых заводов.

Для достижения поставленной цели в статье были использованы следующие методы исследования: историко-генетический, историко-типологический, историко-структурный. Данные методы позволили про-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-00518, <https://rscf.ru/project/25-28-00518/> «Трудовой потенциал предприятий блокадного Ленинграда (1941–1944 гг.)»

² The study was supported by the Russian Science Foundation № 25-28-00518, <https://rscf.ru/project/25-28-00518/> «Labor potential of enterprises of besieged Leningrad (1941-1944)»

анализировать производственную деятельность на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда в 1942 г., рассмотреть их перестройку с выпуска товаров мирного потребления на товары, необходимые для фронта.

Научная новизна исследования заключается в анализе производственной деятельности промышленных предприятий блокадного Ленинграда в 1942 г. в ракурсе истории науки и техники, т.е. изучении внутренней организации производственного процесса на промышленных предприятиях города. В работе использованы многочисленные архивные документы, часть из которых впервые вводится в научный оборот, содержащие технические описания деталей, станков, разработанные технологические операции, анализ которых позволяет рассмотреть производственную деятельность ленинградских заводов 1942 г.

В историографическом обзоре содержатся работы советских и современных авторов. Дзенискевич А.Р. в монографии «Фронт у заводских стен» рассмотрел работу важнейших отраслей промышленности блокадного Ленинграда, их особенности и основные результаты [4]. Соболев Г.Л. [12], [13] поднимал источниковедческие и историографические вопросы истории блокадной жизни Ленинграда, а также рассматривал происходящие там события в целом. Зотова А.В. [5], [6], Щерба А.Н. [17], Белозеров Б.П. [1], Рябков А.М. [10], [11] проводили анализ функционирования работы разных отраслей промышленности. Красноженова Е.Е. и Кулик С.В. [8] уделяли внимание изучению форм и методов повышения производительности труда на оборонных предприятиях блокадного Ленинграда, которые способствовали увеличению эффективности рабочей деятельности и выпуску необходимых товаров для фронта. Также авторы занимались вопросами восстановления и технической модернизации ленинградских предприятий (1942–1945 гг.) [7]. Работу пищевой промышленности, а именно кондитерского производства рассматривал Ходяков М.В. [15], [16]. О работе Продовольственной комиссии Военного Совета Ленинградского фронта 1942 г. была опубликована совместная статья Соболева Г.Л. и Ходякова М.В. [14], об истории ее создания и начальном этапе деятельности. Болдовский К.А. исследовал работу органов управления блокадного Ленинграда [2].

Таким образом, проблема внутреннего устройства производственного процесса на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда нашла отражение в научных работах советских и современных авторов. В то же время остаются и малоисследованные вопросы, такие, как организация производства, изменения технологических операций, оптимизация работы, которые требуют более глубокого изучения.

Источниками в данной работе выступают архивные

документы из Центрального государственного архива историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) [18], [19], [20], [21]. Содержащаяся в них информация имеет важнейшее значение для исследования особенностей производственного процесса на промышленных предприятиях блокадного Ленинграда 1942 г. В отчетных делопроизводственных документах указывалась информация о наличии оборудования, технологических операциях, рабочих рационализаторах и изобретателях. Также значимые материалы содержатся в сборнике документов «Постановления Военного совета Ленинградского фронта. Часть II (апрель – декабрь 1942 г.)» [9], где собрана значительная часть информации о разных сферах жизнедеятельности блокадного Ленинграда, включая работу промышленных предприятий, действовавших в условиях военного времени 1942 г.

Общая ситуация на заводах блокадного Ленинграда в 1942 г. была чрезвычайно сложной. Отсутствовала необходимая техника, так как в период эвакуации 1941 г. многое оборудование было вывезено в восточные регионы Советского Союза. Недоставало ресурсов, из-за чего приходилось прибегать к разным заменителям дефицитного сырья и материалов. Остро стоял вопрос комплектования производственных коллективов. Многие мужчины ушли на фронт, а на заводы пришли женщины и подростки, которых нужно было обучать тяжелой работе у станка в отсутствии отопления, длительного голода и холода.

Организация перестройки производств под нужды военного времени стала осуществляться еще с лета 1941 г. Ту часть оборудования и людей, которых не успели вывести, заново стали собирать и формировать для осуществления выпуска военной продукции. Только всеобщими усилиями трудовых коллективов удавалось поддерживать на предприятиях рабочий процесс.

Зимний период 1941–1942 гг. для Ленинграда был особенно тяжелый. В городе не работало отопление, водопровод, транспорт. На большую часть заводов перестала поступать электроэнергия, ресурсы. Периодически совершались авианалёты, за которыми следовали разрушения домов, зданий, производственных цехов. Кроме того, в городе возник массовый голод и с большой скоростью распространялись прогрессирующие болезни. Вскоре многие предприятия были вынуждены уйти на консервацию.

В первой половине 1942 г. часть заводов смогла вновь запустить свои производственные мощности и начать работу по выпуску военной продукции.

Одним из крупнейших предприятий Ленинграда был завод «Большевик». Начало его производственной деятельности относилось к апрелю 1942 г. С уменьшением возможностей привоза сырья, в порядке мобилизации

внутренних резервов, прокатный и чугунолитейный цехи обеспечивались шихтой и болванкой, найденными на его территории. Шихтовка действующей сталелитейной электропечи строилась так, чтобы обеспечить отливку легированных сталей почти без присадок привозных легирующих элементов с использованием отходов производства высоколегированных сталей [18, л. 4].

Для оптимизации проводимых работ на заводе формовочные смеси для фасонного, чугунного и стального литья составлялись с максимальным использованием горелых, отработанных земель, без добавления свежего дефицитного песка. Это позволило отказаться от употребления около 2 тыс. т. песка в год и выпустить вполне приемлемую продукцию, позволив избежать излишней загрузки транспорта в несколько железнодорожных платформ ежемесячно. Вместо привозимых песков, применявшихся в чугунном производстве, стали использовать местный речной песок [18, л. 4].

В том числе большое принципиальное значение имело освоение метода фасонной отливки в сырые формы. Обычно производство отливок осваивалось на заливке в земляные формы, просушенные в специальных сушилках. Для просушки форм, кроме расхода топлива, требовался большой парк опок (ящиков или рамок), так как один оборот при этом методе происходил очень медленно, раз в два-три дня. Освоение заливки сырых форм позволяло отказываться от ежемесячного расхода 140 кубометров дров для сушки форм и увеличивало пропускную способность формовочных площадей в 3–4 раза, так как оборот опок увеличивался с одного оборота в два-три дня до двух оборотов в сутки. Кроме того, это разгружало крановое хозяйство цеха из-за уменьшения перебросок опок и уменьшало их количество, необходимое для ведения непрерывного производственного процесса. Помимо этого, были освоены отливки весом до 2 т. в формы с поверхностной сушкой, что уменьшало потребность в топливе и упрощало работу [18, л. 4].

В литейном производстве активно стали применять новый неорганический крепитель оксоль, который заменял льняное масло в формовочных смесях для стержней [18, л. 4].

Относительно холодной обработки металлов, технология, разработанная техническим отделом завода «Большевик», была направлена на разбивку операций и на максимальное оснащение необходимыми приспособлениями такими, как режущий и мерительный инструментарий, многоступенчатые приспособления, протяжки. Применение набора фрез на разных операциях сократило время обработки деталей в половину. Кроме этого, метод работы набором инструмента позволил упростить организацию рабочего процесса и сделать работу доступной для рабочих с низким уровнем квалификации. [18, л. 5]

Также изменения в технологических операциях происходили в заводском цехе №48. Там была заменена шабровка детали доводкой на шлифовальном станке, что способствовало ее упрощению и значительному повышению производительности. Клиноватая головка, применяемая для обработки детали (мины тяжелой вращающейся) МТВ-280 улучшала качество изделия, а также способствовала увеличению их выпуска. По цеху №49 деталь МТВ-280 была переведена с горячейковки на отбортовку в холодном виде [18, л. 5].

На другом рассматриваемом заводе им. Калинина производственный коллектив пытался выполнять все срочные и физически тяжелые работы по наращиванию мощностей завода. В марте 1942 г. был проведен партийно-хозяйственных актив, на котором решили приступить к началу производственной работы по выпуску оборонной продукции в существующих условиях, т.е. без силовой и осветительной электроэнергии, без пара. Также была обозначена программа норм выработки товаров и определены новые способы работы [19, л. 2].

В производственном процессе стали использовать ручной труд на некоторых операциях по закатке мембраны и запрессовки замедлителя взрывателя ГВМЗ, а также на операции штамповки шайбы взрывателя АПУВ [19, л. 2]. Обработка деталей электрохимическими процессами лужения и травления происходила на аккумуляторах без вентиляции при помощи противогазов и респираторов. Ставилась задача по запуску газогенераторной установки для освещения зданий, производственных участков и использования части электроэнергии на механических участках для запуска котельной. Силами коллектива был произведен большой объем механомонтажных, электромонтажных, строительных пароводопроводных и вентиляционных работ: по оборудованию мастерской, омеднению бункеров газогенераторных машин [19, л. 2–3].

Блокада и жестокий зимний период привели заводские кадры в состояние дистрофии. Нужно было резко укреплять трудовую дисциплину, установить 8–10-часовой рабочий день, развивать стахановское движение [19, л. 2].

На заводе им. Воскова с началом Великой Отечественной войны осталась только часть оборудования, которую не успели вывести в эвакуацию 1941 г. По решению ленинградского Горкома ВКП(б) это оборудование разместили на 2-х площадках: на заводе «Красный инструментальщик» и на заводе «Электроаппарат». В рабочем состоянии находился только завод «Красный инструментальщик», там осуществлялся выпуск оборонной продукции для фронта. Именно эта площадка оставалась действующей к началу 1942 г. [21, л. 3].

Снабжение предприятия электроэнергией фактиче-

ски прекратилось с 1 января 1942 г. Паровое отопление и водопровод не работали, попытки перевести завод на печное отопление и отопление временками результатов не дали. Также сложная ситуация наблюдалась с кадрами [21, л. 5].

Производственная деятельность по выпуску основной продукции на заводе им. Воскова началась с 17 апреля 1942 г., так как с этого времени стала поступать электроэнергия. Предприятие начало осуществлять технико-производственные работы, направленные на улучшение общих показателей деятельности и увеличение производительности труда. В основном реорганизация касалась общеорганизационных технических вопросов таких, как замена ряда ручных работ машинными, мерная вырубка контура и фрезерование контура некоторых деталей, сварка скобы с основанием вместо клепки, введение ряда мерительных инструментов, которые давали возможность сократить слесарную опилку [21, л. 14].

Одновременно с введением технологических нововведений завод сэкономил металл. Так стали осуществлять переход на тонкостенные кожухи с 6 мм до 2,5 мм путем введения варки кольца. Уменьшили сечение заготовки на спусковую коробку с 30*30 до 25*25 мм. Стали изготавливать режущий инструмент из быстрорежущей стали, где использовали отработанные инструменты путем многократного отжига. Ввели горячую штамповку на некоторые детали вместо их изготовления из полосовой заготовки [21, л. 14].

Большая работа была произведена в области общетехнических и организационных работ. В первую очередь, по сокращению штатов вспомогательных рабочих, ИТР, наведению порядка в вопросах расценок, заработной платы, по линии экономии топлива и энергии [21, л. 15].

Исходя из вышеизложенного, следует, что на рассматриваемых предприятиях в 1942 г., в целях продолжения выпуска военной продукции, предпринимались все возможные меры для организации производственной деятельности. Происходило изменение технологических операций, экономили дефицитные ресурсы, осуществляли поиск заменителей и предпринимали меры для увеличения производительности труда.

В блокадных условиях 1942 г. все рассматриваемые заводы выпускали необходимую военную продукцию для нужд фронта. Завод «Большевик» за первую половину 1942 г. осуществлял ремонт снарядов 130 мм, литье мин М-82, изготавливал переходные втулки для снарядов Б-13, топоры. В январе 1942 г. им была выпущена одна батарея Б-62, а в мае – один полигонский станок Б-46. Изготавливали снаряды 30Ф и детали МТВ-280, производили дно кожуха ПМ и заготовки для него, выпуска-

ли щитки для ПМ [20, л.4-5].

За первое полугодие 1942 г. были капитально восстановлены допустимые для службы 74 пушки крупнокалиберной тяжелой артиллерии. Большая работа была проделана по изготовлению выпуска мин М-82, произведены успешные опытные отливки мин в кокиль, что значительно снижало затраты времени механической обработки и повышало производительность труда на 200% [20, л. 5].

На заводе им. Калинина в ходе девятимесячной работы производились взрыватели ГВМЗ, взрыватели АПУВ, взрыватели для мин МВ-3, замедлители к гранате РГД, реактивные снаряды М-13, реактивные снаряды М-8, замедлители для артиллерийских боеприпасов КТМЗ, взрыватели для бомб К-3, взрыватель для снарядов 2МР, взрыватель К-33, осуществлялось омеднение бункеров [19, л. 3].

Выполнение плана по сборке снарядов М-8 и М-13 на протяжении всего 1942 г. сталкивалось с рядом проблем, так как выполнение этих заказов целиком зависело от поступления деталей на сборку от заводов-поставщиков. Ленинградские заводы, изготавливающие детали для сборки этих изделий систематически не выполняли поставленные планы. Так, для изделия М-8 деталь – камера без резьбы и с резьбой поступала от Авиарембазы №2. Для изделия М-13 детали поступали от завода им. Ленина, завода «Большевик», завода им. А. Марти, завода «Светлана», Кировского завода, завода 2-й пятилетки. Для изделия М-13 деталь – головка, поступала с завода им. Карла Либкнехта, завода «Большевик», механического завода №1. Для изделия М-13 деталь – дно, поступало с завода им. Карла Либкнехта [19, л. 4]. Недовыполнение и перевыполнение плана по месяцам было обусловлено соответствующей подачей деталей заводами поставщиками.

Заводом им. Воскова в первой половине 1942 г. было произведено 2779 шт. пистолетов-пулеметов Дегтярева (ППД), во второй половине года его производство увеличилось до 8800 шт. Также во второй половине 1942 г. стали изготавливать пистолеты-пулемёты Судаева (ППС), которых смогли выпустить в количестве 100 шт. [21, л. 53].

В результате, на рассматриваемых заводах в 1942 г. организовано происходил выпуск товаров для фронта. Производили разные снаряды, мины, взрыватели, замедлители, пистолеты и др. В условиях блокады заводы перестраивали свою работу. Возникали новые производственные связи между предприятиями. Так появлялись новые производственные цепочки по сборке изделий. Однако из-за чрезвычайной блокадной ситуации, выполнить в полном объеме производственные планы не удавалось.

Таким образом, производственный процесс на заводах блокадного Ленинграда в 1942 г. осуществлялся в крайне тяжелых условиях. Часть предприятий была расконсервирована и заново запустила свои производственные мощности. Усилия заводских коллективов были направлены на сохранение оборудования, переподготовку рабочего персонала, выпуск товаров для фронта. Рабочие, находясь в таких экстремальных условиях, не всегда справлялись с поставленными перед ними производственными задачами. Существовал большой пласт проблем с поступлением электроэнергии,

отопления и дефицитными материалами для изготовления изделий.

Для того, чтобы продолжать производственный процесс внедрялись изменения в технологии производства продукции, происходило обучение кадрового состава непосредственно во время проводимых работ, применялись заменители, а также экономили имевшиеся ресурсы. В итоге, находясь в сложнейших условиях блокады, ленинградские заводы в 1942 г. осуществляли выпуск необходимой продукции для нужд фронта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозеров Б.П. Ленинград сражающийся, 1941–1942. Москва: Яуза: Эксмо, 2022. 860 с.
2. Болдовский К.А. Руководящие органы блокированного Ленинграда: полномочия и сферы компетенции // Труды института истории обороны и блокады Ленинграда. 2023. №1. С. 96–109.
3. Бригадир // Калинин. 1942. 3 августа. №4. С. 1.
4. Дзенискевич А.Р. Фронт у заводских стен. Малоизученные проблемы обороны Ленинграда (1941–1944). СПб.: Нестор, 1998. 242 с.
5. Зотова А.В. Военная промышленность Ленинграда в период Великой Отечественной войны // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16, № 3. С. 103–110. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22133487&ysclid=m63pz5lh9745958811>
6. Зотова А.В. Местная промышленность Ленинграда в период Великой Отечественной войны // Управленческое консультирование. 2014. № 1. С. 109–116. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21169275_30715768.pdf
7. Красноженова Е.Е., Кулик С.В. Восстановление и техническая модернизация предприятий Ленинградской промышленности (1942–1945 гг.) // Современная научная мысль. 2022. №5. С. 168–172. <https://doi.org/10.24412/2308-264X-2022-5-168-172>
8. Красноженова Е.Е., Кулик С.В. Формы и методы повышения производительности труда на оборонных предприятиях блокадного Ленинграда // Современная научная мысль. 2021. №4. С. 106–111. <https://doi.org/10.24412/2308-264X-2021-4-106-111>
9. Постановления Военного совета Ленинградского фронта. Часть 2 (апрель — декабрь 1942 г.). Сб. документов / отв. сост. К.А. Болдовский. СПб.: Нестор История, 2024. 792 с.
10. Рябков А.М. О работе промышленных предприятий Ленинграда в 1941 году // Техногос. 2021. №2. С. 14–29. <https://doi.org/10.15593/perm.kipf/2021.2.02>
11. Рябков А.М. Особенности работы ленинградских предприятий народного комиссариата боеприпасов в 1941 году // Техногос. 2020. № 3. С. 22–46. <https://doi.org/10.15593/perm.kipf/2020.3.02>
12. Соболев Г.Л. Блокада Ленинграда: от новых источников к новому пониманию // Новейшая история России, 2012. №3. С. 70–96.
13. Соболев Г.Л. Ленинград в борьбе за выживание в блокаде. Книга вторая: июнь 1942 – январь 1943. СПб.: «Санкт-Петербургский государственный университет», 2015. 396 с.
14. Соболев Г.Л., Ходяков М.В. Продовольственная комиссия Военного Совета Ленинградского фронта в 1942 г. // Новейшая история России. 2016. №1(15). С. 8–21. http://modernhistory.ru/d/sobolev_khodyakov.pdf
15. Ходяков М.В. Кондитерское производство в блокадном Ленинграде. 1941–1943 гг. // Новейшая история России. 2022. Т. 12, №4. С. 812–839. <https://doi.org/10.21638/spbu24.2022.401>
16. Ходяков М.В. Документы архивов Санкт-Петербурга и Российского государственного архива экономики о работе кондитерской промышленности Ленинграда в годы блокады. 1941–1944 гг. // Отечественные архивы. 2021. №4. С. 52–61. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46405423&ysclid=m63pbtja41887465742>
17. Щерба А.Н. Трудовой фронт в годы обороны и блокады Ленинграда // Героическая оборона Ленинграда в Великой Отечественной войне: сборник материалов: (80-летию прорыва блокады Ленинграда посвящается). М.: Граница, 2023. С. 78–82.
18. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 5. Оп. 3. Д. 485
19. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 24. Оп. 2в. Д. 6157.
20. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 24. Оп. 2в-6. Д. 6169.
21. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб) Ф. 24. Оп. 2в. Д. 6171.

© Грибачева Анастасия Павловна (gar.418@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

"RUSSIAN" WINCHESTER**S. Kireev**

Summary: In the article we consider the history of the Winchester 1895 rifle design. It highlights the outcome of the competition for a rifle for the U.S. National Guard, as well as the rifle's first combat use in the American-Philippine War. The reasons why the rifle, which was not adopted by the U.S. Army, ended up in the arsenal of the Russian Imperial Army are explored. An overview of the combat use of the Winchester 1895 rifle on the Russian-German front is provided. The article also assesses the feasibility of ordering this type of rifle from the United States.

Keywords: World War I, rifle shortage, Winchester 1895 rifle, Russian military orders to the USA.

Окончание Русско-японской войны 1904–1905 годов стало для России лишь передышкой перед Первой мировой войной 1914–1918 гг. Что война будет ни для кого секретом не было: уже образовались блоки государств, противостоящие друг другу – Четвертной блок и Антанта в состав которой вошла и Российская империя. Разумеется, все страны, будущие участники войны, занимались военным планированием. Общим местом всех планов, независимо от страны, был завидный оптимизм: все участники рассчитывали закончить войну за 3–4 месяца до осенних листопадов и обойтись кадровыми частями подготовленными в мирное время. Исходя из этих расчётов, считалось, что русской армии по мобилизации понадобится 5,5 миллионов винтовок, однако на август 1914 года в наличии оказалось 4,6 миллионов винтовок. Недостача неприятная, но не катастрофичная. Увы, реальность оказалась ещё хуже: война оказалась затяжной, размах боевых действий превзошёл все ожидания, пришлось проводить массовую мобилизацию всех пригодных к службе. Потребность в оружии превзошла самые мрачные прогнозы мирного времени. Выяснилось, что за один год военных действий русская армия теряет в боях 2,4 миллиона винтовок. Военный министр А.А. Поливанов отмечал, что у него более 1 миллиона человек без оружия и заявил, что винтовки дороже золота. Начался поиск винтовок по всему миру, они закупались в Японии, которая предложила вполне современные винтовки типов 30 и 38, закупались винтовки в Италии, Франции, но они сами испытывали ружейный голод и смогли продать лишь старые однозарядные винтовки использовавшие патроны на дымном порохе. В 1915 году для русской армии настали совсем отчаянные времена: усилия стран четвертного союза были перенесены на восточный фронт, началось «великое

«РУССКИЙ» WINCHESTER**Киреев Сергей Викторович**

Кандидат исторических наук, доцент, высшая школа Педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
006707@togudv.ru

Аннотация: В статье рассматривается история проектирования винтовки Winchester 1895 года. Освещается итог конкурса на винтовку для Национальной гвардии США, а также первое боевое применение винтовки в американо-филиппинской войне. Рассматриваются причины, по которым винтовка, не принятая на вооружение армии США оказалась в арсенале армии Российской империи. Дается обзор боевого использования винтовки Winchester 1895 в условиях русско-германского фронта. Дается оценка целесообразности заказа в США данного типа винтовки.

Ключевые слова: Первая мировая война, ружейный «голод», винтовка Winchester 1895 года, военные заказы России в США.

отступление» русской армии, эвакуация промышленно-сти. Положение с оружием стало совсем отчаянным. Начальник генерального штаба русской армии генерал от инфантерии Н.Н. Янушкевич потребовал скупать любые винтовки по всему миру, независимо от калибра, если только к ним будет прилагаться достаточное количество патронов. Конечно, русское военное министерство не могло пройти мимо мощностей оружейной промышленности США. Первоначально было решено заказать промышленности США русские винтовки образца 1891 года, под русский же патрон. Откликнулись две уважаемые и солидные фирмы: Westinghouse и Remington. Однако это был длинный путь: сначала требовалось передать американским фирмам техническую документацию, тем предстояло создать производственные линии с соответствующей оснасткой. То есть это была игра в долгую, а винтовки требовались уже «вчера».

В этих условиях весьма солидная и уважаемая оружейная фирма Winchester преподнесла русской закупочной комиссии просто сказочное предложение: изготовить на своей простаивавшей без дела линии винтовки своей системы для русской армии и под русский патрон 7,62x54 образца 1908 года. Готовность фирмы переделать свою винтовку под русский патрон с закраиной выглядела особенно привлекательно, так как снимала с повестки два вопроса: снабжения винтовки боеприпасами, и судьбу винтовки после войны.

В историю оружейного дела фирма Winchester вошла прежде всего как изготовитель винтовок с продольно-скользящим затвором, управляемый рычагом. Эти винтовки были весьма популярны на гражданском рынке, так как позволяли осуществлять перезарядку

чуть быстрее, и при этом не менять положения винтовки, что позволяло держать цель на мушке непрерывно. Однако ковбоям на Диком западе не требовалась огромная дистанция огня, которая требовалась армейским генералам. Поэтому в этих винтовках применялся ослабленный боеприпас. Еще одной характерной чертой данного оружия являлся подствольный трубчатый магазин, который вмещал в себя до 12 патронов (Winchester 1892). Для ковбоя 12 патронов, как правило, хватало, а потом наступал весьма мешкотный процесс перезарядки по одному патрону, который значительно нивелировал достигнутую скорострельность, кроме того, по мере расходования боеприпаса в подствольном трубчатом магазине происходило смещение баланса оружия, что приводило к потере меткости. По сути, стрелок не попадает в одну и ту же точку в зависимости от того, насколько заполнен его магазин. Поэтому генералы относились к продольно-скользящим затворам, управляемые рычагом с изрядной долей скепсиса. Однако в годы русско-турецкой войны 1877–1878 годов, турки рискнули части стрелков выдать винтовки Winchester и несколько штурмов крепости Плевна были отбиты турецкими войсками именно шквальным огнём с короткой дистанции. Однако этот опыт был объявлен локальным и быстро забыт, тем более что в оружейном деле произошла очередная революция – был изобретён срединный магазин, который как нельзя лучше подошёл к винтовкам с продольно-скользящим, поворотным затвором. Фирма Winchester вернулась к совершенствованию своих винтовок с продольно-скользящим затвором, управляемый рычагом для гражданского рынка. А гражданский рынок требовал разнообразия, в том числе винтовок под более мощный патрон, но с привычным для американцев продольно-скользящим затвором, управляемый рычагом и подствольным магазином. Задача потребовала привлечения к её решению такого монстра оружейной мысли как Джона Мозеса Браунинга. В результате была создана модель Winchester 1886 года. Браунинг сумел усовершенствовать и упрочнить затвор до такой степени, что он вполне мог «переварить» патрон сравнимый с патроном армейской винтовки, правда был сохранён трубчатый магазин (хотя срединный магазин американский конструктор Джеймс Пэрис Ли изобрёл в 1879 году), и соответственно заряджение производилось по одному патрону, что как отмечалось выше, в значительной степени нивелировало скорострельность винтовки. Однако от армии заказов не последовало. Надо помнить, что США в те времена проводили политику изоляционизма и максимум, армия вела боевые действия с индейцами либо с Мексикой, что позволяло обойтись оружием без изысков.

Однако в конце XIX века США выходят на империалистический путь развития, свидетельством чего является доктрина Монро. Всё западное полушарие объявляется зоной интересов США. США начинает вмешиваться во

внутренние дела латиноамериканских стран, конечно, никто из них не может противостоять мощи своего великого северного соседа, однако полностью исключить сопротивления с их стороны было нельзя. Армии и корпусу морской пехоты США потребовалось оружие не хуже чем у передовых армий Европы, так как южноамериканские правительства закупали оружие для своих армий в Европе, в 99 случаях из 100 их выбор останавливался на различных модификациях винтовки Маузер, пожалуй, это был лучший выбор, возможный в то время. Но не только армии латиноамериканских государств беспокоили военное министерство США: в будущем предстояла война с Испанией, государство хоть и слабое, но имеющая по-европейски вооруженную армию.

Был объявлен конкурс на новую винтовку для вооружённых сил США, в нем приняли участие как американские, так и европейские оружейные кампании. По итогам конкурса победителем была объявлена винтовка Krag-Jørgensen образца 1893 года, в основе которой лежал норвежский вариант датской винтовки. Винтовка делалась под патрон, специально разработанный в США – .30-40 Krag. Патрон создавался на основе британского патрона .303 British. От своего прародителя он унаследовал закраину.

Хотя фирмы США проиграли контракт на перевооружение армии, оставалось ещё одна ниша – контракт на перевооружение национальной гвардии Нью-Йорка, которая на тот момент была вооружена смесью старых винтовок с черным порохом, многие из которых были винтовками Remington Rolling. К соискателям предъявили ряд условий: использовать стандартный патрон армии США .30-40 Krag [3], длина ствола 28 дюймов, отсекаТЕЛЬ магазина, отсекаТЕЛЬ патрона при подаче. Под отсекаТЕЛЕМ магазина понимается устройство позволяющее заблокировать подачу патронов из магазина и фактически превратить винтовку в однозарядную. Требование довольно странное, но на то было несколько причин: генералы той эпохи воспринимали солдат как детей малых, которые весьма неразумно могут истратить патроны и в решающий момент остаться без боеприпаса, следовательно солдат должен стрелять редко, но метко и лишь по команде офицера в пиковый момент сражения переходить на беглый огонь, второй причиной стало сохранение залпового огня по команде офицера. Не только генералитет США отличался таким «ретроградством», подобные отсеки можно увидеть и на французских, и на английских винтовках, и на некоторых моделях Маузера. Ещё одним требованием стало наличие срединного коробчатого магазина, который уже вовсю завоёвывал мир начиная с широкомасштабного распространения модели Mauser 1893 года, не считая магазины систем Манлихера и Ли. Фирма Winchester решила соединить продольно-скользящий затвор, управляемый рычагом, который она делала хорошо, со срединным магазином.

Возможно, фирма делала ставку на то, что национальная гвардия — это народное ополчение, а для гражданина США продольно-скользящий затвор, управляемый рычагом это привычная классика. «Поженил» продольно-скользящий затвор, управляемый рычагом и срединный магазин никто иной как Джон Браунинг оформивший соответствующий патент от ноября 1895 года, отсюда и название модели. Его описание собственного оружия фокусируется на том, что оно безопасное, удобное, в целом оно представляет собой эволюцию модели 1894 года.

Затвор Винчестера не имел боевых выступов — для его запираения служил клин, на который затвор опирался во время выстрела поверхностью уступа. При поднятии скобы рукоятки к шейке ложи шарниры её щёк, упираясь в выступ затвора, посылали его вперед. При этом движении затвор встречал на своем пути очередной патрон и досылал его из магазина в патронник. При приходе затвора в переднее положение рычаг соприкасался с клином, и по мере прижатия рукоятки к шейке ложи занимал крайнее верхнее положение. При этом его головная часть заходила под опорные поверхности затвора и производила запираение. В это же время личинка клина освобождала ударник от предохранительного приспособления, зацеп рычага замыкал клин, а защёлка рычага заскакивала за выступ скобы. Ударно-спусковой механизм Винчестера: при нажатии на спусковой крючок он своей головкой выводил из зацепления шептало спусковой собачки с боевым взводом курка. Курок под действием боевой пружины вращался на своей оси и головкой ударял по ударнику, который разбивал капсюль.

При отводе рукоятки вниз вперед её скоба освобождалась от зацепа защёлки. Рычаг выводил клин из опорных гнезд стебля затвора. По мере опускания рукоятки шарниры её щёк, действуя на затвор, отводили его назад. Зацеп выбрасывателя увлекал за собой стреляную гильзу, и как только её дульце выходило из-под перемычки ствольной коробки, гильза выбрасывалась из ствольной коробки под действием пружинного отражателя.

При движении затвора в крайнее заднее положение его задний срез входил в соприкосновение с головкой курка и заставлял курок повернуться до постановки на боевой взвод.

При опускании клина личинка его освобождала предохранитель, и последний под действием своей пружины возвращался в первоначальное положение.

Компания Winchester представила свою версию винтовки на испытаниях винтовок в штате Нью-Йорк, которые начались в 1896 году. Винчестер действительно хорошо показал себя в этих испытаниях. Однако победителем была объявлена винтовка Savage Model 1895 [4, с. 41, 77]. Поэтому Винчестер и другие обойдённые компа-

нии подняли много шума по поводу условий конкурса, они кричали о грязной политической борьбе, скупленных голосах жюри. Что бы прекратить скандал и предотвратить возможные судебные иски Национальная гвардия Нью-Йорка по приказу губернатора заявила, что контракта на перевооружение не будет. Подобные истории повторились и с перевооружением национальной гвардии в других штатах. В результате, когда началась Испано-американская война 1898 года, национальная гвардия оказалась вооружённой зоопарком разнокалиберных, однозарядных винтовок на дымном порохе. Особенно вопиющей ситуация выглядела при сравнении этого зоопарка с винтовкой маузер 1893 года, которой была вооружена испанская армия. Стремясь срочно поправить ситуацию, для полков Национальной гвардии, во время войны выдаётся фирме Winchester первый военный контракт на 10 000 винтовок модели 1895 года [7, с. 450–481]. Война оказалась неожиданно короткой и до применения на Кубе данных винтовок дело не дошло. Вместо Кубы их отправили на Филиппины. Сотня этих винтовок была передана 33-му Добровольческому Пехотному полку для испытаний, в отчете об испытаниях, завершённых 25 декабря 1899 года, говорилось, что винтовка Krag-Jørgensen значительно лучше подходит для военного применения. Оставшиеся 9900 винтовок были проданы фирме M. Harley Company, почти все они отправились на Кубу в 1906 году. Позднее некоторые винтовки этой партии оказались в Мексике, где пользовались большой популярностью среди повстанцев Панчо Вилья.

Что бы хоть как-то окупить проект Winchester пришлось обратить свой взор на гражданский рынок. Покупателям предложили огражданенный вариант без штыка, с уменьшенным цевьем, под большую номенклатуру патронов таких как: .30-40 Krag, .303 British, .30-03, .30-06 Springfield, .35 WCF, .38-72 WCF, .40-72 WCF, .405 Winchester, 30 Government. Но в конечном итоге, это была не слишком удачная карьера для самого передового рычажного оружия того времени, хотя среди его пользователей был даже президент США Теодор Рузвельт, который обожал это оружие. Кроме него эту винтовку предпочитали и другие известные охотники, среди которых Марти и Оса Джонсоны, Чарльз Коттар, писатель Стивен Эдвард Уайт, Гарриет Форбс и Элмер Кейт (большой любитель охотничьего оружия, первым посоветовавший М1895 будущему президенту Рузвельту) [6]. И все же, несмотря на все достижения, от момента создания винтовки до 1914 года, было продано всего 67 тысяч единиц этого оружия. Эта цифра может быть большой для какой-нибудь средней европейской фирмы, но не для такого оружейного гиганта как Winchester, так что к 1914 году, фирма фактически остановила производственную линию и просто собирала остатки из уже произведённых комплектующих.

Начало первой мировой войны дало фирме

Winchester новый шанс не только окупить проект винтовки 1895 года, но и получить солидную прибыль. Для начала винтовки была предложена закупочной комиссии из Великобритании, однако британцы от закупок данной модели отказались, посчитав рычажный механизм мало пригодным для военной винтовки. В качестве утешительного приза британцы заказали у фирмы Winchester ограниченную партию карабинов Winchester образца 1894 года, карабин имел менее мощный патрон, чем винтовочный, однако британцы не собирались отправлять его в окопы, он предназначался для вооружения досмотровых партий и вооружения команд тральщиков королевского флота. То есть его предполагали использовать в ограниченных отсеках кораблей, где если и возникала нужда в открытии огня, то на короткой дистанции и соответственно роль скорости перезарядки выходила на первый план.

Русская закупочная комиссия была менее привередлива и проявила заинтересованность в быстрой и массовой поставке винтовок, которые требовались ещё «вчера». Однако, охотничий карабин, стоявший на сборочной линии это всё же не винтовка и пришлось вносить ряд изменений. Само собой была увеличена длина карабина до 118 сантиметров, что превратило его в винтовку и увеличило вес до 3,9 килограммов. Пришлось удлинять цевье [5, с. 112] и вводить крепление для штыка, причём русские согласились на американский штык-нож, который выпускался в двух конфигурациях. Первая вариация была 8,25 дюйма длиной, похожая на американский образца 1895 года состоявший на вооружении морской пехоты США. После выпуска 25 тысяч таких винтовок русские захотели чего-то более агрессивного, поэтому для оставшейся части заказа была изготовлена версия с 16-дюймовым лезвием. Само собой патронник был переделан под русский винтовочный патрон 7,62x54, рамочный прицел был проградуирован по русской системе – одно деление равнялось ста шагам. Максимальная прицельная дальность по прицелу составляла 3200 шагов, это весьма оптимистичная цифра, но подобным оптимизмом страдали абсолютно все генералы, всех армий. Главным и самым заметным отличием «русского» Winchester 1895 года стало появление с правой и левой стороны ствольной коробки планки для вставления обоймы от русской винтовки образца 1891 года [8, с. 77–78].

Первый контракт между российским военным министерством и фирмой Winchester, при посредничестве корпораций тяжёлого машиностроения Болдуин и с Дж. П. Морганом был подписан в ноябре 1914 года, он предусматривал поставку 100 000 винтовок. Поставки должны были начаться в декабре того же года, но они были приостановлены на шесть месяцев, так как требовалось провести модификацию винтовки, описанную выше и расширить сборочную линию [8, с. 79]. Для приёмки

винтовок в США были отправлены российские военные приемщики, ставшие головной болью для американцев. Складывается впечатление, что они прибыли не из окопов войны, где испытывался ружейный голод, а из мирного, тихого Санкт-Петербургского кабинета. Сначала они потребовали, чтобы винтовки испытывались патронами русского производства, это при том, что в США был размещён русский заказ на изготовление 300 миллионов патронов 7,62x54. Это чистый парадокс: использовать патроны американского производства в русском оружии на фронте можно, но использовать эти же патроны для испытаний винтовок, изготовленных в США для России нельзя. Придирались к каждому заусенцу на прикладе и цевье, как будто винтовка в условиях войны — это не расходный материал с весьма короткой жизнью, а ей уготована долгая жизнь в несколько десятилетий как в мирное время. Можно сказать, что даже война, на кон которой, было поставлено само существование Российской империи, не заставило государственную, бюрократическую машину работать адекватно потребностям времени. Стремясь хоть как-то воздействовать на русских военпредов, Winchester обратился за сторонним мнением, к британским военпредам, которые дали однозначное заключение, что винтовки вполне годны для военного применения.

Винтовки первой партии в количестве 26 000 штук обходились русской казне по 25 долларов за винтовку, остальные 74 000 стоили 20,9 доллара за единицу. Второй заказ на эти винтовки последовал в августе 1915 года, на этот раз, посредник был один Дж. П. Морган, и это потому, что британцы в основном брали на себя кредитование России в войну. Этот заказ предусматривал поставку ещё 200 000 винтовок, производство должно начаться в декабре, а затем оно будет продолжаться в течение года после этого. В сумме было произведено 300 000 винтовок Winchester 1895 года русской модификации. К этим 300 000 нужно добавить некоторое количество винтовок, отбракованных русской военной приёмкой. Фирма Winchester эти не удовлетворившие русскую военную приёмку винтовки продала на гражданском рынке [9, с. 104–09]. Эти винтовки легко отличить по отсутствию клейм русских военных приёмщиков. То, что, эти винтовки ушли на гражданский рынок и встречаются на нём и сегодня, подтверждает правоту англичан об излишней придирчивости военных инспекторов России.

Винтовки Winchester 1895 года по прибытии в Россию были направлены на Северо-западный фронт. Вооружали ими не только линейные части императорской армии, но и национальные воинские части, например батальоны, затем полки латышских стрелков. Первоначально американские винтовки получили в целом положительную оценку у солдат. Прежде всего, им понравилась скорость перезарядки, однако указывалось, что ценой стало некоторое неудобство рычажного механиз-

ма, при стрельбе лёжа: чтобы перезарядить винтовку ей требуется пространство под ней для хода рычага перезарядки, поэтому солдатам приходилось производить эту операцию наклоняя винтовку вбок, это приводило к потере цели. Неудобство перезарядки сказывалась и в окопе, при стрельбе с бруствера приходилось от него немного отходить. Зато при выходе из окопа в атаку, когда вести огонь приходилось на бегу, стоя или с колена, рычажная перезарядка окупала неудобства. Ещё одним врождённым недостатком системы была её чувствительность к загрязнению. Если для удаления грязи в русской винтовке образца 1891 года было достаточно вынуть затвор и вытряхнуть её, то разборка американской системы требовала наличия выколотов, отвёртки и другого инструмента и понятное дело, тишины вокруг. Ещё один недостаток выявился зимой. Всё-таки Winchester 1895 года это продукт американской оружейной культуры, детали винтовки тщательно подогнаны, допуски минимальны и соответственно требуют смазки, а в условиях низких температур это должна быть зимняя смазка. Для западного солдата заниматься обслуживанием оружием это естественный процесс, русскому солдату, как правило, малограмотному крестьянину в прошлом, это было чуждо, наверное, поэтому русское оружие имело большие допуски, самые простые конструктивные решения: надёжность, дешевизна и простота, даже в ущерб удобству и боевым качествам. Возможно, поэтому латышские стрелки и получили данное оружие, будучи носителями западной культуры. Засветилось данное оружие не только у латышских стрелков, но и у чехословацкого корпуса. В результате русское командование стало заменять винтовки Winchester 1895 года на японские типов 30 и 38, считая их более пригодными для окопной войны. После революции 1917 года и начала гражданской войны американские винтовки стали расползаться по всей стране. В руках дивизии латышских стрелков они воевали против англичан в Прибалтике, на севере против американских интервентов [2, с. 29]. В условиях манёвренной гражданской войны достоинства американской винтовки снова вышли на первый план. После окончания войны винтовки были складированы в запас. Однако 36 000 винтовок советское правительство продало правительству республиканской Испании. Последние остатки винтовок этого типа были изъяты со складов в 1941 году в связи с катастрофическими потерями Красной армии. Похоже, их было еще довольно много, так как в 1941 году было выпущено руководство службы данной винтовки [1, с. 65].

Попытаемся дать оценку данной винтовке. Первое, что бросается в глаза это рычаг перезарядки, он самый большой из всех рычажных винтовок, что вызвано применением длинного армейского патрона 7,62x54. Затвор прочен и расположен таким образом, что баланс винтовки находится в его центре, что положительно сказывается на меткости стрельбы. Затвор работает, четко, легко и

быстро обеспечивая примерно 10 % прибавку в скорострельности. Спусковой крючок имеет очень короткий ход, спуск плавный, но есть особенность – при отведении рычага затвора вниз, а затем его подъёме вверх необходимо отвести указательный палец в сторону, есть риск защемить его о спусковой крючок, но это дело привычки. Приклад хорошо и плотно сидит на плече, стрелять очень удобно. Из недостатков отметим: большое количество деталей, из которых состоит затвор, невозможность разобрать затвор без дополнительного инструмента, длительность этой разборки, как следствие чувствительность оружия к загрязнению и повышенные требования за уходом данной винтовки.

Напрашивается следующий вывод: фирма Winchester в 1886 году создала новую модификацию рычажного затвора, главным преимуществом которого было способность использовать охотничьи патроны увеличенной мощности, сравнимые с армейскими винтовочными патронами. По традиции винтовка питалась патронами из подствольного трубчатого магазина. Винтовка была положительно встречена гражданскими пользователями. В связи с расширением армии США у Winchester появился шанс на получение военных заказов, но при этом хотелось вложиться по минимуму. На фирме взяли уже апробированный затвор и соединили его со средним магазином на пять патронов. Однако военные США на подобное не купились и предпочли винтовку с продольно-скользящим поворотным затвором. Казалось бы Winchester остался только гражданский рынок, где винтовка опять получила признание гражданских пользователей, но неожиданная нехватка оружия в Испано-американскую войну сподвигла американских военных заказать 10 000 винтовок в армейском исполнении. На этом история военной винтовки Winchester 1895 г. должна была закончиться. Винтовка осталась в производстве для гражданского рынка, но её сегмент был довольно узок и в 1914 году её должны были снять с производства. Всё изменила Первая мировая война. Ружейный голод заставил воюющие стороны скупать всё, что могло стрелять. Винтовка была предложена России и предложение было принято. То есть в мирное время винтовка не могла рассматриваться как основное оружие армии, но в условиях войны и у неё появилась своя ниша. Первоначально императорская армия России попыталась применить её как основное оружие пехоты, но быстро убедилось, что она не удовлетворяет условиям окопной войны и с 1916 года её стали заменять на более подходящие японские винтовки тип 30 и 38. Означает ли это негодность винтовок как оружия? Ответ скорее нет. Первая мировая война развила как старые рода войск, так и породила новые: увеличилась в численности артиллерия, выделились войска связи, военно-воздушные силы, железнодорожные войска, береговая оборона, флот. Персоналу этих войск то же требовались винтовки и их не предполагалось использовать в столь жёстких условиях как в пехоте. То

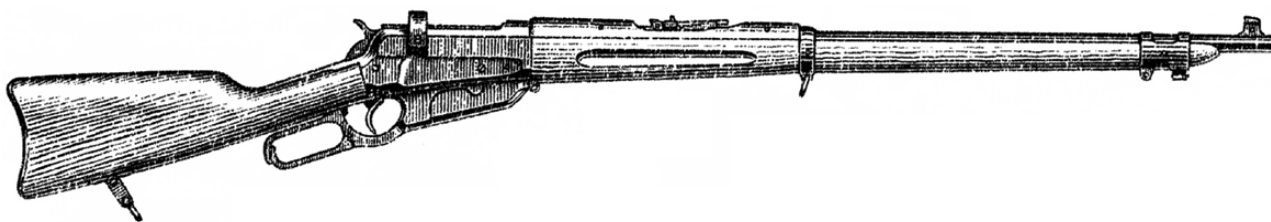


Рис. 1. Винтовка Winchester 1895 г. США для России

есть эта винтовка, вполне могла стать, отличной винтовкой войск второй линии, высвобождая для пехоты более подходящие типы винтовок. Ещё одним преимуществом винтовки Winchester 1895 года стало применение в ней русского боезапаса. Поэтому можно признать, что заказ Русской армией винтовок Winchester 1895 года был своевременен и правилен.

Так же хочется отметить, что из-за своего «иностранного» вида данная винтовка часто снималась в советских кинолентах, когда было нужно показать границу. Её можно увидеть в руках ковбоя в фильме Человек с бульвара капуцинов, режиссёра Аллы Суриковой 1987 года, В. Арсеньев вручает данную винтовку своему проводнику в советско-японском художественном фильме

Дерсу Узала, режиссёра Акиры Куросавы, созданный в 1975 году, в фильме Десять негритят режиссёра Станислава Говорухина, 1987 года, мы видим данную винтовку у бывшего офицера Филиппа Ломбарда. Нужно отметить, что и сейчас жизнь данной винтовки продолжается. В 1985 году компания Browning Arms вновь представила винтовку Winchester 1895 под патрон .30-06 Springfield. Затем был юбилейный выпуск 2001 года, посвящённый 100-летней годовщине правления администрации президента Теодора Рузвельта. Винтовки были выпущены под патроны .405 Winchester, .30-06 Springfield и .30-40 Krag. Ещё две винтовки были выпущены в 2009 году, в память об африканском сафари 1909 года. Все они, выпущенные с клеймами Browning и Winchester, были на самом деле изготовлены в Японии фирмой Miroku Corp.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук Ю.А. Неизвестные страницы битвы за Москву. М.: АСТ, 2008. 731 с.
2. Конев А.М. Красная гвардия па защите Октября. 2-е изд. М.: Наука, 1989. 336 с.
3. Barnes Frank C; Skinner, Stan (Ed.) (1965, 1969, 1972, 1980, 1985, 1989, 1993, 1997, 2000, 2003). Cartridges of the World (10th ed.). Iola, Wisconsin: Krause Publications.
4. Canfield Bruce N. 19th Century Military Winchesters March 2001 American Rifleman pp. 41, 77
5. James Garry "Winchester Model 1895 Russian Musket" American Rifleman April 2013 p.112
6. Keith Elmer M. "Elephant & Cape Buffalo Rifles." Guns & Ammo Apr. 1976
7. Madis George. "The Model 1895." The Winchester Book. Brownsboro, TX: Art and Reference House, 1985. 450–481.
8. Mercaldo Luke; Firestone, Adam; Vanderlinden, Anthony. Allied Rifle Contracts in America. — Wet Dog Publications, 2011.
9. Wilson R.L. "The Model 1895 Lever-Action". Winchester: An American Legend: The Official History of Winchester Firearms and Ammunition from 1849 to the Present. New York: Random House, 1992. 104–109.

© Киреев Сергей Викторович (006707@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

160-ЛЕТИЕ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ НИКОЛАЯ ПАВЛОВИЧА КРАВКОВА: ЗАЛОЖЕННЫЕ ОСНОВЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФАРМАКОЛОГИИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПСИХОФАРМАКОЛОГИИ

160TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF NIKOLAI PAVLOVICH KRAVKOV: THE FOUNDATIONS OF RUSSIAN PHARMACOLOGY AND THE PREREQUISITES OF PSYCHOPHARMACOLOGY

**E. Levchenko
E. Kravtsova**

Summary: This article examines the life and scientific legacy of Nikolai Pavlovich Kravkov (1865–1924), the founder of Russian pharmacology, whose work became the prerequisites for the formation of modern psychopharmacology. A detailed analysis of biographical data, scientific achievements, methodological approaches, experimental studies, and their contribution to understanding the effects of drugs on the central nervous system is presented. Special attention is paid to how Kravkov's research in the field of experimental and clinical pharmacology contributed to the formation of psychopharmacology as an independent scientific discipline. His research in the field of experimental and clinical pharmacology laid the foundations for the subsequent development of psychopharmacology, defining the vector of development of this important field of medicine. Thanks to Kravkov, a scientific base has been formed that makes it possible to develop effective and safe methods of treating mental disorders today, which confirms the relevance of his scientific legacy for modern pharmacology.

Keywords: Nikolai Kravkov, history of Russian pharmacology, origins of psychopharmacology, history of medicine.

Левченко Елена Вадимовна

кандидат медицинских наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный медицинский университет»

levchenkoev@kursksmu.net

Кравцова Елена Сергеевна

Доктор исторических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный медицинский университет»

Аннотация: В данной статье рассматривается жизненный путь и научное наследие Николая Павловича Кравкова (1865–1924), основоположника отечественной фармакологии, работы которого стали предпосылками для формирования современной психофармакологии. Представлен подробный анализ биографических данных, научных достижений, методологических подходов, экспериментальных исследований и их вклада в понимание воздействия лекарственных веществ на центральную нервную систему. Особое внимание уделено тому, как исследования Кравкова в области экспериментальной и клинической фармакологии способствовали становлению психофармакологии как самостоятельной научной дисциплины. Благодаря Кравкову сформировалась научная база, позволяющая на сегодняшний день разрабатывать эффективные и безопасные методы лечения психических расстройств, что подтверждает актуальность его научного наследия для современной фармакологии.

Ключевые слова: Николай Кравков, история русской фармакологии, истоки психофармакологии, история медицины, фармакология.

Введение

160-летие со дня рождения Николая Павловича Кравкова является важной вехой для научного сообщества, поскольку его исследования заложили фундамент отечественной фармакологии и психофармакологии. В конце XIX – начале XX века фармакология переживала активное развитие, и Кравков стал одним из тех, кто сформировал её как самостоятельную научную дисциплину. Он разработал методы изучения лекарственных веществ в экспериментальных условиях, предложил новые способы введения анестетиков и значительно расширил знания о воздействии химических соединений на центральную нервную систему. Его труды остаются актуальными и сегодня, поскольку они оказали

влияние на многие аспекты современной медицинской науки.

1. Жизненный путь и становление научных взглядов

Николай Павлович Кравков родился 24 февраля (8 марта) 1865 года в Рязани. Его семья не принадлежала к состоятельным слоям общества, однако родители уделяли большое внимание образованию детей.

Николай с детства проявлял интерес к науке, а благодаря упорству и стремлению к знаниям сумел поступить в Петербургский университет. Там он обучался под руководством великого физиолога И.М. Сеченова, чьи идеи

оказали значительное влияние на его мировоззрение.

Получив степень кандидата естественных наук в 1888 году, Кравков был направлен на биологическую станцию в Севастополе, где начал проводить свои первые серьёзные научные исследования. Позднее он поступил в Военно-медицинскую академию, совмещая обучение с работой в лаборатории под руководством профессора В.В. Пашутина. В 1892 году он успешно завершил обучение в академии и был оставлен на кафедре общей патологии для дальнейшего углубления своих знаний и развития научной карьеры [1,2,3].

Через два года, в возрасте 29 лет, Кравков защитил докторскую диссертацию на тему «Об амилоидозе, экспериментально вызываемом у животных». Этот труд, признанный классическим, содержал ценные сведения о методах лечения и профилактики амилоидоза — тяжёлого заболевания, поражающего внутренние органы. Защита диссертации стала отправной точкой для его последующих исследований в области фармакологии.

После этого он отправился в научную командировку за границу, где совершенствовал свои знания в ведущих европейских лабораториях. В Берлине он изучал органическую химию под руководством Э. Фишера, в Вене специализировался в области фармакологии у А. Вексельбаума, а в Париже, в Пастеровском институте, занимался исследованием ферментов и биологии низших беспозвоночных.

Особую значимость для его карьеры имела стажировка в Страсбурге, где он работал в лаборатории выдающегося фармаколога-экспериментатора О. Шмидеберга. Именно в этот период Кравков углубил свои знания в области фармакологии — науки, которая впоследствии стала его главным научным направлением [3].

2. Научные достижения и методологические подходы

2.1. Экспериментальная фармакология и её становление

Научные труды Кравкова охватывали широкий спектр исследований, включая изучение воздействия лекарственных веществ на сосудистую систему и центральную нервную систему. Он разработал теорию фазового действия ядов, в которой объяснял, что вещества могут оказывать разное влияние в зависимости от стадии их проникновения в ткани организма. В его исследованиях рассматривались такие соединения, как алкоголь, эфир, морфин, никотин и хлороформ. Его теория в дальнейшем получила развитие в работах зарубежных учёных.

Огромное значение имели его работы, посвящённые

изучению сосудистых реакций. Он предложил метод изолированных органов для тестирования фармакологических средств, что стало важным шагом в развитии экспериментальной медицины. Его эксперименты показали, что сосуды способны к ритмическим сокращениям, а различные вещества могут оказывать на них стимулирующее или подавляющее действие.

С.В. Аничков в своей книге «На рубеже двух эпох» писал: «Кравков был страстным охотником. Охота была для него любимым видом отдыха. Но даже во время охоты он не переставал размышлять о своём главном увлечении — научных исследованиях». [1,2,3,4].

Метод изолированных органов использовался для анализа сосудистых реакций и изучения зон, наиболее чувствительных к изменениям кровотока.

Одним из важных достижений стало включение изолированного органа в сердечно-лёгочный аппарат Старлинга, что позволило провести исследования по действию никотина на надпочечники. Кроме того, изучая реакцию коронарных сосудов изолированного сердца, Кравков установил, что адреналин, известный как сосудосуживающее средство, напротив, расширяет просвет коронарных сосудов. Анализ работы изолированного сердца лягушки дал возможность изучить влияние множества химических соединений на его сосудистую систему. Так было выявлено, что камфора и её производные способствуют расширению коронарных артерий, а соединения мышьяка оказывают более токсичное воздействие в неорганической форме по сравнению с органическими соединениями. Также было исследовано физиологическое влияние солей тяжёлых металлов, и установлена зависимость их действия от характеристик металлических ионов.

Серия экспериментов с изолированным сердцем дала возможность определить токсичность различных анестетиков и их действие в малых концентрациях. Особенно важным стало выявление стимулирующего эффекта сердечных гликозидов на миокард. Исследуя реакции сердечной ткани и её вегетативной нервной системы, Кравков выдвинул идею изучения фармакологических и физиологических особенностей коронарных сосудов без влияния сердечных сокращений, которые могли маскировать изменения их просвета. Для этого он разработал метод перфузии коронарных сосудов изолированного сердца теплокровных животных, остановленного при помощи высокой дозы сердечного гликозида (строфанта). Применение этого метода позволило детально исследовать влияние нервных стимулов на просвет сосудов и их функциональную активность [3].

Кравков стал одним из первых отечественных учёных, систематически изучавших воздействие лекарственных

веществ на живые ткани. Он разработал инновационные методики исследования, проводя эксперименты на изолированных органах, что позволило:

- Выявить ритмические колебания тонуса сосудов;
- Определить границы чувствительности различных тканей к лекарственным веществам;
- Создать экспериментальные модели, позволяющие воспроизводить фармакодинамические процессы в контролируемых условиях.

Данные исследования не только способствовали развитию экспериментальной фармакологии, но и подготовили почву для дальнейших клинических исследований в области анестезии и терапевтического применения лекарственных средств.

2.2. Клиническая фармакология: исследования наркоза и безопасности лекарственных средств

Исследования Н.П. Кравкова оказали значительное влияние на развитие внутривенного наркоза, являющегося альтернативой ингаляционной анестезии. Он проводил многочисленные эксперименты, изучая влияние нелетучих анестезирующих веществ на различные изолированные органы, такие как сердце и ухо кролика. В частности, он проявил интерес к малотоксичным соединениям, таким как уретан. По его рекомендации этот препарат впервые был испытан в клинической практике известного хирурга, лейб-медика профессора С.П. Федорова (1869–1936). Однако в ходе испытаний выяснилось, что уретан не обладает достаточной анестезирующей эффективностью, и его использование в хирургии было прекращено.

Несмотря на этот неудачный опыт, Кравков продолжил исследования и разработал новый метод комбинированного наркоза, включающий сочетание барбитурата гедонала с хлороформом. Перед операцией пациентам назначалась снотворная доза гедонала, что позволяло применять хлороформ в меньших концентрациях, снижая вероятность его токсического воздействия. Этот метод стал первой в России попыткой базисного наркоза. Однако вариативность реакции пациентов на гедонал при приёме внутрь привела к нестабильности анестезии.

Чтобы устранить этот недостаток, Кравков предложил внутривенное введение гедонала. Впервые этот метод был опробован 7 декабря 1909 года во время хирургической операции по ампутации голени. Руководил операцией профессор С.П. Федоров, а анестезию проводил доктор А.П. Еремич (1876–1920). Операция прошла успешно, и спустя месяц Кравков опубликовал работу «О внутривенном гедоналовом наркозе».

Новый метод вызвал положительные отклики не

только в России (его поддержали такие специалисты, как С.П. Федоров, А.П. Еремич и В.А. Оппель), но и за рубежом. В частности, высокую оценку ему дали английские хирурги, включая Е. Пейджа. Таким образом, Кравков сыграл ключевую роль в развитии комбинированного наркоза и внутривенной анестезии. Несмотря на появление новых анестетиков, принципы внутривенного наркоза, заложенные Кравковым, до сих пор применяются в медицинской практике по всему миру.

Тщательный анализ реакции изолированных органов на химические соединения позволил Кравкову разработать концепцию фазового действия ядов. В своей работе 1915 года он писал: «Многочисленные исследования, проведённые в моей лаборатории на изолированном сердце теплокровных животных, показали, что яды, проходя через орган, оказывают определённое воздействие, но при выходе могут демонстрировать неожиданные эффекты».

Он отнёс к фазовым ядам такие вещества, как алкоголь, эфир, хлоралгидрат, хлороформ, стрихнин, морфин, камфора, никотин, мускарин, ареколин, пилокарпин и кофеин. Впоследствии этот перечень был расширен. По мнению А.И. Кузнецова (1948), теория Кравкова во многом схожа с концепцией Штрауба, который рассматривал действие токсинов через различие их концентраций внутри и вне тканей организма, проводя исследования на изолированном сердце лягушки.

Большую теоретическую и практическую ценность представляют данные Кравкова о снижении чувствительности клеток к яду (фармакологическому веществу) при их предварительном воздействии другой токсичной субстанцией либо высокой дозой того же соединения. Учёный назвал этот эффект иммунитетом к ядам, особенно к алкалоидам, с которыми он активно работал. Он установил, что привыкание организма к определённым дозам токсинов, таким как алкоголь, морфин или никотин, может приводить к изменению реакции тканей. Кроме того, он выявил, что при выведении яда из организма его токсическое действие может усиливаться, что напоминает абстинентный синдром у человека, находящегося в зависимости от вещества. Позже этот механизм был подтверждён зарубежными исследованиями и получил название десенситизации.

Кравков также критически относился к гомеопатии, отрицая утверждение, что разбавление вещества многократно увеличивает его эффективность. В своём труде «Основы фармакологии» он подчёркивал, что действие лекарственных веществ определяется их химическими свойствами и концентрацией. Он утверждал, что эксперименты с микродозами, проведённые в условиях перфузии сосудов, не имеют ничего общего с гомеопатическими принципами лечения, так как реакция тканей

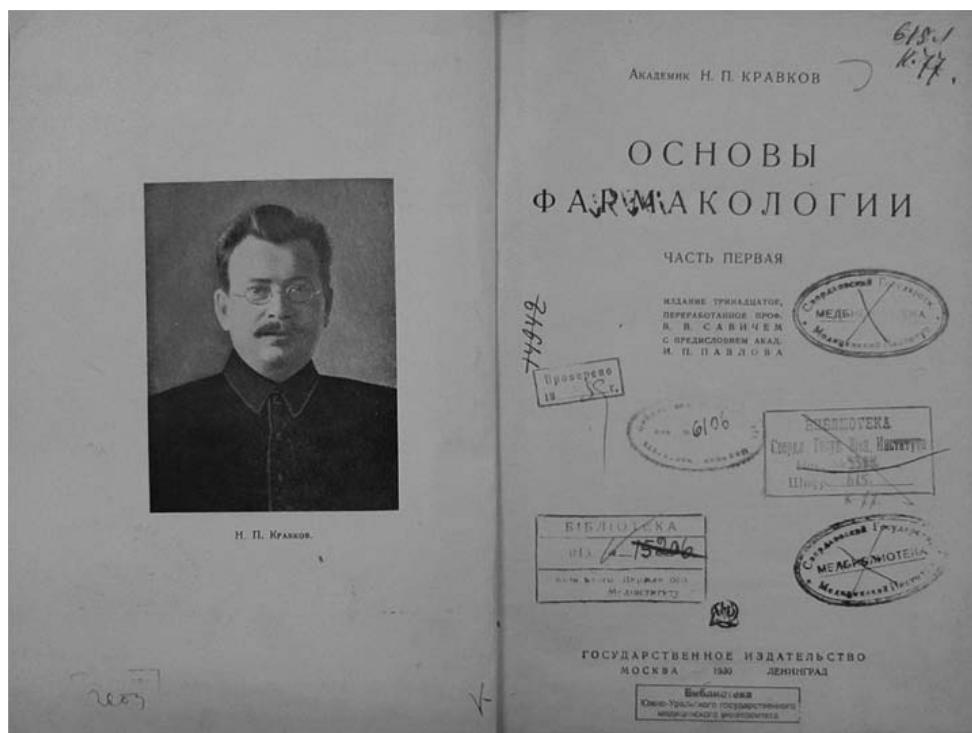


Рис. 1. Основы фармакологии 1930 год

в лабораторных условиях может быть значительно изменена после смерти организма.

Благодаря своим работам Кравков стал основателем экспериментально-патологического (экспериментально-терапевтического) направления в российской фармакологии. В книге «Основы фармакологии» (рис. 1) он сформулировал ключевой принцип фармакологических исследований: «Идеальным экспериментом является изучение действия лекарственных препаратов на организм животных, у которых можно искусственно вызвать полный симптомокомплекс болезни, наблюдаемой у человека» [3].

3. Предпосылки психофармакологии в исследованиях Кравкова

Работы Кравкова в области воздействия лекарственных веществ на центральную нервную систему стали важнейшей предпосылкой для становления психофармакологии.

3.1. Исследования влияния на центральную нервную систему

Кравков систематически изучал эффекты различных химических соединений, включая наркотические, седативные и возбуждающие вещества, на функции центральной нервной системы (ЦНС). Его эксперименты на животных позволили:

- Оценить влияние лекарственных средств на пове-

дение, эмоциональное состояние и когнитивные функции;

- Изучить изменения мозгового кровообращения и сосудистый тонус, что является ключевым фактором в оценке фармакодинамических эффектов препаратов;
- Выработать методику определения безопасных и эффективных доз для клинического применения, что имеет прямое отношение к разработке психотропных средств.

3.2. Анализ воздействия психотропных веществ

Особое внимание в исследованиях Кравкова уделялось анализу воздействия психоактивных веществ. Он проводил эксперименты, направленные на изучение реакции организма на воздействие различных групп препаратов, что включало:

- Исследование эффектов внутривенных анестетиков на сознание и психическую активность;
- Оценку влияния опиатов, эфирных и барбитуровых соединений на эмоциональное состояние животных;
- Разработку экспериментальных моделей для изучения механизмов действия психотропных препаратов, которые в дальнейшем легли в основу исследований нейромедиаторов и регуляции эмоциональной сферы.

Эти исследования оказались важными для понима-

ния фундаментальных механизмов, лежащих в основе психофармакологических процессов, и способствовали появлению новых направлений в терапии психических расстройств.

4. Значение научного наследия Кравкова для современной науки

Наследие Николая Павловича Кравкова занимает центральное место в истории отечественной фармакологии и является неотъемлемой частью методологической базы современной психофармакологии. Его системный подход к изучению лекарственных средств и внимание к деталям экспериментальных исследований:

- Повлияли на разработку современных методов клинических испытаний психотропных препаратов;
- Создали условия для формирования отечественной научной школы фармакологов, продолжившей его традиции;
- Стали источником методологических ориентиров для исследований влияния лекарственных

веществ на ЦНС и коррекции психических состояний.

Таким образом, работы Кравкова по сей день остаются актуальными, являясь теоретическим и практическим фундаментом для разработки новых терапевтических стратегий в области лечения психических и неврологических расстройств.

Заключение

160-летие со дня рождения Николая Павловича Кравкова – это не только исторический юбилей, но и повод для глубокого анализа его вклада в фармакологическую науку. Его исследования в области экспериментальной и клинической фармакологии заложили основы для последующего развития психофармакологии, определив вектор развития этой важной области медицины. Благодаря Кравкову сформировалась научная база, позволяющая на сегодняшний день разрабатывать эффективные и безопасные методы лечения психических расстройств, что подтверждает актуальность его научного наследия для современной фармакологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. На рубеже двух эпох [Текст]: мемуары / С.В. Аничков; Предисл. Н.Н. Блохина. - Л.: Лениздат, 1981. - 328 с.: ил., портр.: ил. - Б. ц.
2. Узбекова, Динара Галиевна (1933-). Кравковы: два поколения ученых из Рязани [Текст]: [12+] / Д. Г. Узбекова. — Москва: Вече, 2014. — 347, [4] с., [20] л. ил., портр., факс.: 22 см.; ISBN 978-5-4444-1806-2.
3. Шабанов Пётр Дмитриевич Вклад Н.П. Кравкова в развитие общей, возрастной, эволюционной и клинической фармакологии (к 150-летию со дня рождения) // Педиатр. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-n-p-kravkova-v-razvitie-obschey-vozrastnoy-evolyutsionnoy-i-klinicheskoy-farmakologii-k-150-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 13.03.2025).
4. Шевченко Ю.Л., Карпов О.Э., Матвеев С.А., Деев Р.В., Епифанов С.А., Калинин Р.Е. Николай Павлович Кравков - основоположник отечественной научной фармакологии (к 150-летию со дня рождения) // Вестник Национального медико-хирургического Центра им. Н.И. Пирогова. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nikolay-pavlovich-kravkov-osnovopolozhnik-otechestvennoy-nauchnoy-farmakologii-k-150-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 13.03.2025).

© Левченко Елена Вадимовна (levchenkoev@kursksmu.net), Кравцова Елена Сергеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕМОРИАЛЬНЫЕ МУЗЕИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

MEMORIAL MUSEUMS: HISTORY AND MODERNITY

M. Malish

Summary: This article examines memorial museums as objects of historical memory. The subject of the research is the history and significance of memorial museums. The history of the origin and creation of memorials is being studied. The memorable places and memorial museums of Russia are analyzed. The characteristics of memorial museums are given. The typologization and profile of memorial museums are given. The role and place of the memorial museum in the museum space of Russia is revealed. The context of the development of memorial museums in the modern museum space is being investigated to understand the solutions, as well as the prospects for the future. The historical aspects of the activities of memorial museums have been studied. The role, specifics, and importance of memorial museums in Russia are considered. The analysis of memorial museums has been carried out. The problems and prospects of memorial museums are revealed. Ways of optimizing the activities and promotion of memorial museums are proposed. We have highlighted the features of the memorial object and indicated its potential as a bearer of authenticity.

Keywords: memorial museums, historical memory, cultural code, estate museums, cultural memory, historical heritage.

Малиш Марьяна Адамовна

кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Кубанский государственный аграрный университет
имени И.Т. Трубилина» malish.marina2015@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются мемориальные музеи как объекты исторической памяти. Предметом исследования является – история и значение мемориальных музеев. Изучается история возникновения и создания мемориалов. Анализируются памятные места и музеи-мемориалы России. Дается характеристика мемориальных музеев. Приводится типологизация и профиль мемориальных музеев. Выявляется роль и место мемориального музея в музейном пространстве России. Исследуется контекст развития мемориальных музеев в современном музейном пространстве, чтобы понять решения, а также перспективы на будущее. Изучены исторические аспекты деятельности мемориальных музеев. Рассмотрены роль, специфика и значение мемориальных музеев на территории России. Осуществлен анализ мемориальных музеев. Выявлены проблемы и перспективы мемориальных музеев. Предложены пути оптимизации деятельности и продвижения мемориальных музеев. Нами выделены особенности мемориального предмета и обозначен его потенциал, как носителя подлинного знания, высокой экспрессивности, репрезентативности и аттрактивности. Сформулированы выводы и рекомендации для региональных мемориальных музеев.

Ключевые слова: мемориальные музеи, историческая память, культурный код, музеи-усадьбы, культурная память, историческое наследие.

Актуальность

В окружающем нас мире пересекаются различные культурные коды, обусловленные многомерными этническими, социальными, историческими, лингвистическими, а также другими контекстами. Социокультурные институты, находящиеся в центре разноплановых культур, обеспечивают сохранение и передачу от поколения к поколению ценного опыта, понимание взаимосвязи ценностей настоящего и прошлого, закодированных смыслов. К таким институтам ученые по праву относят музейные организации. Современные музеи обращены к массовой аудитории и оказывают влияние как на одного человека, так и на массовую аудиторию в целом. Так, в наши дни коммуникации между музеем и социумом выступают одним из ключевых направлений музееведения. Музей в качестве культурного института аккумулирует и транслирует во внешний мир уникальное по своему значению наследие. Проблема хранения социальной и культурной памяти для потомков становится одним из главенствующих вопросов как в теоретической музеологии, так и на практике.

Мемориальные музеи на сегодняшний день пред-

ставляют интерес для науки в связи с многообразными аспектами сохранения культурного наследия разных народов. Эта группа музеев несет принципиальную важность для социума, потому что аккумулирует уникальные материальные ценности, имеющие исторический, культурный, общественный смысл.

Как правило, музей мемориального типа, как и мемориал, посвящается конкретной персоне или же значимому событию в истории. Научная, образовательная, культурная и, разумеется, экспозиционная виды деятельности составляют ежедневный план мемориального музея. В этих процессах особенно важны факты обнаружения и интерпретации связи тех или иных предметов с меморируемым человеком или событием.

Теоретической основой данной работы явились, в первую очередь, труды российских и европейских авторов, обращенные к изучению статуса мемориального музея и предметов мемориального значения, а также справочно-информационная литература. Научно-исследовательские работы, сфокусированные на музейной тематике мемориального профиля, принадлежат перу таких ученых, как Т. Юренева [1], А. Ассман [2], М. Кабрал

[3]. Все они касаются в своих изысканиях проблем сохранения культурной и социальной памяти.

Данное исследование представляется несомненно актуальным, потому что некоторые аспекты до сих пор производят впечатление недостаточной изученности. Избранная для исследования проблематика рассмотрения истории мемориальных музеев и их современное состояние.

Целью данной научной статьи является анализ особенностей мемориальных музеев и их значимости в музейном пространстве в современной России.

Для исследования данной темы поставлены следующие **задачи**: изучить исторические аспекты деятельности мемориальных музеев; рассмотреть специфику и значение мемориальных музеев на территории России и их влияние воспитание личности и выявить проблемы и перспективы мемориальных музеев на сегодняшний день.

Методологической основой исследования явились: анализ и синтез, методы обобщения и сравнения, методы группировки и классификации, метод логического анализа теоретического и практического материала. В работе использовались методы:

систематизация литературы; научное выявление деятельности мемориальных музеев; метод описания; историко-генетический метод.

Научная значимость исследования заключается в уточнении теоретических основ современного функционирования музеев, в частности мемориального профиля, раскрытии актуальных научных вопросов в контексте совершенствования работы музеев.

Практическая значимость исследования определяется возможностью углубления теоретических и практических знаний истории, музеологии, охраны памятников, культурологии, об анализируемом феномене и стимулировать исследования данной проблематики, применить получаемые результаты в практической деятельности отраслевых организаций, а также в учебном процессе и внеучебной работе учебных заведений.

В данной статье изучаются такие вопросы как, теоретическая часть: история, роль и значение мемориальных музеев; практическая часть: мемориальные музеи сегодня: проблемы и перспективы развития и выводы и предложения.

Теоретическая часть

История и роль и значение мемориальных музеев. В музейной деятельности уже много лет создаются ме-

мориальные музеи. Основной задачей мемориального музея является сохранения исторической памяти и памятного места, связанное с важными событиями или деятельностью знаменитой личности. Отметим, что, эти музеи относятся к профильным. Экспонирование музейных собраний стало проводиться на основе новых профессиональных подходов после появления профильных музеев. С тех пор обрели значительную популярность именно систематические экспозиции – материал отныне выставлялся в соответствии с классификацией, принятой в профильной научной дисциплине.

Необходимо определиться с дефинициями основных понятий. Мемориальные музеи – это тип музеев, которые посвящены какой-либо известной, выдающейся личности или особенному событию в истории. Такой музей создается в месте, напрямую связанном с жизнью меморируемого человека или же там, где происходило важное событие [4]. Эта связь является неременным обстоятельством формирования экспозиции, а также основой культурно-образовательной деятельности подобных музеев.

Экспозиция зачастую представляет собой сохранившуюся или иногда воссозданную часть из обихода меморируемого лица и также так называемую «историко-биографическую» часть, укомплектованную, исходя из хронологии и тематики. В целом, наличие первой части зависит от того, сохранились ли первоначальные интерьеры, мебельные экспонаты, предметы жизнедеятельности. Коллекции в основном содержат этнографические, художественные, книжные, археологические и фотоматериалы. Некоторые музеи, формально не считающиеся "мемориальными", тем не менее, такими являются, ведь они в себе несут погружение в атмосферу дома того, которому посвящен музей, или обстановки произошедшего события.

Вполне ожидаемо, что самые первые музеи мемориального профиля в Российской империи начали появляться при Петре I, как и многие другие новшества. После его смерти по указу Екатерины I в XVIII в. выкупается в качестве реликвии дом ремесленника И. Луде, в котором останавливался Петр I. В общем, порядка двадцати мемориальных музеев было создано в России в течение XIX в. Из них шесть были на довольствии у государственных структур, а остальная часть инициировалась НКО и меценатами.

Музей-квартира Д.И. Менделеева при Московском университете, Библиотека-музей А.С. Пушкина при Царскосельском Лицее – это примеры музеев, зафиксировавших память об этих персонах на базе тех образовательных учреждений, где они в свое время обучались. Аналогично случается, что музеифицируют места службы писателей. Первым домом-музеем стал посвященный

Чайковскому, в городе Клин. Позже в XX веке были открыты к посещению такие комплексы, как "Ясная поляна" и "Хамовники". В то время появлялись и мемориальные музеи с артефактами революции (например, музеи за именами Ленина, Кропоткина, Чернышевского).

Любая война в истории России также являлась новым источником мемориальных объектов, в частности Великая отечественная война породила после себя в музейное пространство некоторые мемориальные музеи соответствующей тематики, рассказывающие о подвигах армии. Увеличение числа мемориальных музеев связано с патриотическим воспитанием, которое проводилось через музеи. Тенденция музейного пространства страны заключалась в создании музеев правительственным деятелям, героям ВОВ, русским писателям XIX в., деятелям национальной культуры и науки.

Наиболее востребованными всегда оставались музеи великих поэтов, художников, писателей, ученых. Это определяется трепетным отношением народа к искусству и науке. Интересно, что мемориальным мог стать, по сути, любой музей, увековечивавший известную личность или историческую дату. Однако в 60-х годах XX века было принято Положение Министерства культуры, в котором утверждалось место музейной экспозиции и что объекты показа должны быть достоверными и подлинными. В 90-х годах XX века создаются новые мемориальные музеи по своей идеологии, отличающиеся от предыдущих годов.

В эти же года в теорию музееведения вводилось новое понятие: музейный мир — это культурное пространство, в которое включаются объекты истории, культуры и природы, признанные государством и обществом ценными и подлежащие сохранению для передачи будущим поколениям. Музейный мир охватывает не только музеефицированные объекты, но и всю совокупность учреждений, людей и идей, выполняющих эти задач. Все большее развитие получают мемориальные музеи при вузах.

Наблюдается, по замечаниям экспертов, неминуемое расширение профилей мемориальных музеев, в том числе и типичного ряда объектов в их экспозициях [5]. Наиболее многочисленны в РФ мемориальные литературные музеи, что созвучно идее о самой читающей стране. Также наличествуют среди мемориальных и художественные музеи, и музыкальные, и театральные, и научно-технические музеи. А кроме того, еще военно-исторические, историко-революционные и прочие исторические.

Одним из первых литературно-мемориальных музеев-заповедников стал в Тульской области Государственный мемориальный и природный заповедник «Музей-усадьба Л.Н. Толстого "Ясная Поляна"», созданный в 1921

г. Это родовое имение, место, где писатель проводил большую часть жизни [6]. Там воссозданы мемориальные постройки и чудеса ландшафтного дизайна: парковые и садовые зоны, леса, посаженные самим Толстым. В доме — интерьер тех времен; в остальных зданиях располагаются мемориальные экспозиции и временные выставки.

Ознакомиться с творчеством Льва Толстого, изучить историю его рода и попутно познать традиции исконно русской культуры можно через предлагаемые в музее мастер-классы и образовательные программы, детские, игровые, с интерактивными элементами, театрализованные ивенты. Помимо мероприятий, в музее ведется научная работа в различных направлениях научной мысли, в том числе междисциплинарные на стыке наук, с инновационными подходами. В этом ключе музей тестирует новые формы и средства взаимодействия с гостями "Ясной Поляны". Выделим основные разновидности мемориальности музеев: Дом-музей (музей-усадьба); Музеи-мастерские; Музеи-квартиры.

Музеефикация жилых домов личностей из истории и культуры или же тех, где происходили значительные исторические события выражается в создании дома-музея. Наименование такого музея содержит имя человека, выступившего героем для мемориализации. Если это музей, посвященный какой-либо вехе в истории, то в названии фигурирует конкретное событие.

Высокая степень сохранности дома и наличие мемориальных предметов создают условия для качественно-го экспонирования. Основная цель сотрудников музея — сберечь подлинность обстановки. В случае, если потере весомы и подлинных материалов не хватает, мемориальный музей может дополняться другими предметами, дома-музеи- историко-биографическими экспозициями.

Уже в конце XX столетия в России создавались дома — музеи с бытом определенной эпохи, и они не связывались с определенной личностью, например: дом архитектора, дом эпохи барокко. Появляются музеи-мастерские выдающихся художников. В них реконструируется рабочая обстановка, выставляются произведения, экспозиции биографии и творческого пути художника.

На сегодняшний день не многие мемориальные музеи имеют наименование «музеи-мастерские». В основном они входят в состав музеев-усадьбы, музеев-заповедники.

К малым музеям относят музеи-квартиры. В их экспозициях зачастую содержат мало экспонатов, небольшую площадь для выставки и узкую тематику. Музеи-квартиры характеризуются тем, что у них мало посетителей и имеют ознакомительно-просветительскую функцию. Мемориальные музеи — квартиры имеют ряд преимуществ,

таких как погружение в экспозицию, камерность.

Важно отметить, что, в зависимости от сферы деятельности личности, которой посвящается музей, определяются профили мемориальных музеев: литературные, музыкальные, театральные, художественные, научно-технические, исторические. Также мемориальные музеи подразделяются на типологии: дома-музеи, музеи-усадьбы, музеи-мастерские, музеи-квартиры.

Подводя итог, отметим, что изученные мемориальные комплексы относятся к трагическим событиям разных народов и стран. В них заключена всенародная боль и именно они показывают единение нации в случае массовых трагедий. Созданные мемориалы и музеи несут общечеловеческую ценность и рассказывают новому поколению о прошлом. Они привлекают ежегодно сотни тысяч туристов, желающих оказаться в памятном месте.

Безусловно, это места горькой памяти, составляющие мировой опыт мемориализации событий в истории человечества. Мемориальные музеи и залы памяти демонстрируют, что культурная осведомленность, просвещение общественности и почитание памяти всё еще присутствуют в коллективном сознании социума XXI века.

Таким образом, обобщая теоретическое исследование, мы можем сказать, что, несмотря на интенсивное развитие современного музеезнания, на сегодняшний день остается не разрешенным целый ряд проблем. Нет пока обобщающих работ, всесторонне характеризующих мемориальный музей. При этом не оставляет сомнений роль мемориального музея в эстетическом воспитании посетителей и создании уникального опыта контакта с прошлым через память о великих личностях или событиях нашей истории.

Практическая часть научной статьи

Рассмотрим ряд основных актуальных направлений развития мемориальных музеев в РФ, которые будут на наш взгляд актуальны.

Одним из ключевых аспектов работы мемориальных музеев это интерактивность и эмоциональность, так как сотрудники музея с энтузиазмом должны собирать и демонстрировать посетителям материальные артефакты, но и передавать знания о прошлом и способствовать их пониманию.

Развитие современных мемориальных музеев как хранителей исторической памяти и опыта предполагает дальнейшую музеефикацию памятников прошлого. Проводится, прежде всего силами общественности, работа по их сохранению, изучению, музеефикации, ис-

пользованию в просветительских целях. Идёт активная музеефикация памятников истории и культуры, предполагающая их преобразование в объекты музейного показа с целью максимального сохранения, выявления их историко-культурной, научной, эстетической ценности и активного включения в современную культуру.

На данный момент, актуальнейшей проблемой для мемориальных музеев является кадровое обеспечение. Несмотря на то, что ежегодно выходят выпускники отделений музееведения российских вузов, молодые специалисты не спешат пополнить ряды музейщиков. Основная причина – это низкая заработная плата. Вопрос в кадрах стоит остро, потому что большой процент сотрудников – люди пенсионного возраста. А такая организация, как музей, нуждается в молодых силах и свежем интеллектуальном потенциале. Но молодые сотрудники не готовы работать на одном энтузиазме.

Несомненно, у сотрудничества таких явлений в жизни общества, как компьютер и музей, очень большое будущее: использование современных мультимедийных технологий позволит новые экспозиционные системы. Информатизация музея способствует как развитию и популяризации музейного дела, так и углублению его научно-исследовательской деятельности с использованием новейших технологий [7]. Возникают проблемы с внедрением новых информационных технологий в мемориальные музеи в основном это финансовые и организация по применению новых технологий, такие, как например: оцифровка всех документов и экспонатов, углубленное изучение коллекции и размещение их в электронные каталоги.

Учитывая все вышеперечисленные негативно влияющие факторы на развитие мемориальных музеев на наш взгляд, было бы целесообразно сделать маркетинговое продвижение для востребованности музея в перспективе. Под продвижением музеев в данной работе понимается совокупность маркетинговых мероприятий, направленных на увеличение спроса на музейные услуги, повышение узнаваемости музейных брендов, формирования имиджа и репутации организации, привлечение и удержание новых аудиторий [8].

На сегодняшний день роль мемориальных музеев и в целом всех музеев изменилась. Они стали многофункциональными центрами, которые могут предоставлять широкий спектр услуг. Для того чтобы сделать продвижение музея в массы необходимо проанализировать целевую аудиторию это позволит выстроить правильную коммуникацию. В современном обществе использование социальных сетей стало неотъемлемой частью жизни, поэтому рекомендуется использовать сетевые инструменты, отслеживать сообщества и музейные аккаунты в социальных сетях ВКонтакте, Телеграм, которые

позволяют выявить информацию о возрасте, интересах посетителей. В связи с потребностью музея коммуницировать в цифровой среде, особенно следует обратить внимание на новые медиа (соцсети). Понятие «новые медиа» (New media) всё чаще фигурирует в бизнес-литературе и задает тренды современного PR [9]. Новым медиа присущ ряд отличительных черт, которые, в сравнении со «старыми» медиа, выражаются в нижеследующем. Во-первых, новые медиаканалы — цифровые, а не аналоговые. Носители в виде бумажных газет и журналов, радиоволн и телевидения массово сменяются на онлайн-платформы для размещения контента. Во-вторых, меняется не только форма доставки информации, но и ее скорость. Ежедневное информирование с круглосуточным доступом к свежим новостям дает аудитории возможность быть в курсе происходящего всегда и везде. Единственным условием остается доступ в сеть Интернет. В-третьих, медиа ландшафт усложняется и принимает конвергентные формы: внутри одних и тех же медиапроектов происходит соединение различных коммуникационных каналов, поэтому синонимом «новых медиа» считаются понятия «мультимедийных СМИ». В-четвертых, исследователями выделяется такое свойство, как адресность контента. Продвижению предшествует анализ и сегментация целевой аудитории, составление портрета целевого потребителя. В-пятых, современные исследователи подчеркивают интерактивность новых медиа. Двусторонняя коммуникация в этом случае происходит посредством получения обратной связи от потребителей контента: в сетевом пространстве любая публикация имеет статистику просмотров или посещений, а в социальных сетях — «лайков» и комментариев.

Несмотря на названные отличия, следует отметить преемственность между новыми и старыми медиа: став альтернативой традиционным СМИ, новые медиа, вместе с тем, используют инструментарий журналистики. СМИ переходят в цифровой формат, но содержание и характер их контента остается прежним по своей сути. Возможности новых медиа привлекают не только СМИ и блогеров, но и бизнес. Предприятия, ранее ограниченные в каналах связи с аудиторией и действующие исключительно через журналистов, сегодня обращаются к своей целевой общественности напрямую и формируют свой имидж путем самопрезентации через новые медиа. Таким образом, новая эра производства и распространения информации послужила почвой для развития феномена бренд-журналистики.

Благодаря упрощению издательских процессов любая компания может адаптировать технологии СМИ под свои нужды и стать самостоятельным источником информации. Собственный новостной поток может публиковаться брендом на разных площадках [10].

К новым медиа можно отнести блоги в социальных

сетях (ВКонтакте, Telegram-каналы, аудио подкасты, корпоративное Интернет-издание, email-рассылки, чат-боты в мессенджерах, прямые эфиры, вебинары и другие популярные виды медиаресурсов, например игры и онлайн-кинотеатры.

Предлагается мемориальным музеям создание профильного контента для информационного сопровождения деятельности (фото, видео, тексты).

Эволюция бренд-коммуникаций прошла путь усиления роли контента. На первом плане — визуализация: от стандартной корпоративной полиграфии и простейшего сайта-визитки до минималистичного дизайна лендинга и профиля в социальных сетях, который может быть выполнен как арт-объект, в едином стиле и в соответствии с трендами социальных сетей.

В качестве решения проблем мемориальных музеев предлагается организация волонтерского участия для помощи в деятельности музея, на постоянной основе или эпизодически, с привлечением студентов или туристов. Волонтерское движение в России не только развивается как часть общемировой тенденции, но и имеет свои собственные вехи, уже сложившиеся в определенную традицию. Специализированные волонтерские организации призваны содействовать сотрудничеству с целью консолидации усилий в достижении каких-либо общих целей. Привлечение волонтеров к добровольческой практике на базе музея возможно через волонтерский центр путем заключения договора о сотрудничестве или же путем самостоятельного набора, отбора, обучения и контроля волонтеров. Более того, волонтерство в музее сочетает в себе и добровольную работу, и досуг, и образовательные аспекты, поэтому может позиционироваться как уникальное предложение и редкий опыт для потенциальных участников программы. В этой же программе может быть опция волонтерского туризма — специального предложения для гостей города поработать на благо музея и одновременно получить экскурсию по этой достопримечательности.

На наш взгляд мемориальные музеи должны создавать веб-сайты музея в качестве канала коммуникации — для привлечения посетителей и инвесторов. Методы продвижения на рынке, которые используют региональные музеи, достаточно консервативны. Дело в том, что для использования онлайн необходимы компетентные специалисты и возможно привлечение профессионалов среди специалистов IT технологий.

Корпоративный сайт — неотъемлемая модель Интернет-присутствия и визитная карточка процветающего музея. Сайт должен быть не обычным сайтом-визиткой, а современным инструментом в виде лендинга. Лендинги в большей степени направлены на эффективное привле-

чение аудитории, описание экспозиций, сбор отзывов и их размещение.

С помощью собственного веб-ресурса музей может расширить охват потенциальных посетителей, инвесторов и партнеров, получить статус эксперта за счет ведения экспертного корпоративного блога с полезным профессиональным контентом и оставаться в медиа поле.

Вывод

Таким образом нами рассмотрен ряд основных актуальных направлений развития мемориальных музеев в РФ: интерактивность и эмоциональность, музеефикация новых памятников, привлечение молодых кадров, решение правовых проблем, информатизация музея. В наше время музеи являются участниками социокультурной жизни и отражают современные тенденции, а также имеют практическую направленность в своей деятельности и поэтому им необходимо использовать разные технологии продвижения. Мемориальные музеи при применении новых информационных технологий должны учитывать специфику музейного продукта и особенности своей тематической и структурной организации. Для привлечения широкой аудитории в перспективе лучшим результатом станет создание виртуального му-

зея.

В сравнении с крупными музеями из-за узкой тематической направленности и, в связи с этим слабое использование технологий мемориальные музеи становятся менее конкурентоспособными. Можно порекомендовать этим музеям расширение тематики музейной экспозиции, посвященной меморируемому лицу или событию, за счет организации временных выставок и специальных проектов. Обеспечение полноценного присутствия в виртуальном пространстве как через развитие собственных ресурсов (сайт, страницы группы в социальных сетях), так и через партнерство с различными досуговыми, образовательными и медийными площадками. Отметим, что технологии продвижения и коммуникаций с внешней средой однозначно помогут не только развитию отдельных музеев, но и будут способствовать популяризации всех групп мемориальных музеев.

Вместе с культурой в XXI веке должен неизбежно радикально трансформироваться и музей, этот аккумулятор экстрагированных культурных смыслов. Изложенные рекомендации помогут мемориальным музеям повысить уровень информативности населения о своей деятельности, который сейчас находится на низком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юренева Т.Ю. Музееведение: учебник для высшей школы. 4-е изд., испр. и доп. - М.: Академический Проект, 2007. - 560 С.
2. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / пер. с нем. Бориса Хлебникова. - М.: Новое литературное обозрение, 2014. - 328 с.
3. Кабрал М. Показ истории и общества и рассказ о них в исторических домах-музеях // Museum. 2001. - № 4. - С. 41–46.
4. Тинякова Е.А. Мемориальные музеи провинции как элемент русской культуры // Регионоведение. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/memorialnye-muzei-provintsii-kak-element-russkoy-kultury> (дата обращения: 12.10.2024).
5. Мастеница Е.Н. Литературные музеи России: генезис и эволюция // Вестник СПбГИК. 2017. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnye-muzei-rossii-genezis-i-evolyutsiya> (дата обращения: 12.10.2024).
6. Мастеница Е.Н. Литературные музеи России: генезис и эволюция // Вестник СПбГИК. 2017. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnye-muzei-rossii-genezis-i-evolyutsiya> (дата обращения: 21.01.2025).
7. Кулегин А.М. Музей на перекрестке эпох // РСМ. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzey-na-perekrestke-epoch> (дата обращения: 21.01.2025).
8. Шаина Е.Ю. Музей – творческая лаборатория // ТРУДЫ СПбГИК. 2012. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzey-tvorcheskaya-laboratoriya> (дата обращения: 21.01.2025).
9. Зубенко А.А. Роль новых медиа в маркетинговой стратегии объектов ритейла (на примере сети магазинов "Хобби-Центр") // Молодой исследователь Дона. 2017. №5 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-novyh-media-v-marketingovoy-strategii-obektov-riteyla-na-primere-seti-magazinov-hobbi-tsentr> (дата обращения: 21.01.2025).
10. Стинс О., Ван Фухт Д. Новые медиа // Вестник ВолГУ. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2008. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-media> (дата обращения: 21.01.2025).

© Малиш Марьяна Адамовна (malish.marina2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЧЕСТВОВАНИЕ СТАРОСЛУЖАЩИХ КАК ЭЛЕМЕНТ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Полянина Ольга Анатольевна

Кандидат исторических наук, доцент, Уфимский университет науки и технологий
olga-polyanina@mail.ru

HONORING THE LONG-SERVING EMPLOYEES AS AN ELEMENT OF THE PERSONNEL POLICY OF THE UFA PROVINCE LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES IN THE EARLY XX CENTURY

O. Polyanina

Summary: The article is devoted to the traditions of rewarding the zemstvo and city employees in the Ufa province, who celebrated anniversaries of their professional activities. Based on the reports of the pension fund of the Ufa zemstvo, the estimates cover the approximate number of long-serving employees with 15 or more years of experience. The author establishes the predominance of non-material incentives for their long service. The bonus paid to the employee on the 25 or 30 years of service was generally 300–400 rubles. At the same time, the total cost of honoring the veteran employee was significantly higher. The jubilee was given a congratulatory address and a memorable gift; the city government commissioned a portrait of the employee. Among the additional forms of reward were paid leave of up to four months and the establishment of personal scholarships. In general, the analysis confirms that local self-government bodies in the Ufa province considered rewarding the most experienced specialists as an important element of their personnel policy.

Keywords: long-serving employees, honoring, anniversary, local self-government, zemstvo employees, city employees, "third element", Ufa province.

Аннотация: Статья посвящена традициям чествования земских и городских служащих Уфимской губернии, отмечавших юбилеи профессиональной деятельности. На основании отчетов пенсионной кассы Уфимского земства проведена оценка приблизительной численности старослужащих — сотрудников, стаж которых составлял 15 и более лет. Сделан вывод о преобладании нематериальных мер поощрения старослужащих. Размер премии, выплачиваемой сотруднику в связи с 25-летием или 30-летием выслуги, как правило, равнялся 300–400 руб. При этом общая сумма расходов, связанных с чествованием старослужащего, была значительно больше. Юбиляру вручался поздравительный адрес и памятный подарок, управа заказывала изготовление портрета служащего. Дополнительными формами поощрения являлись оплачиваемый отпуск продолжительностью до четырех месяцев и учреждение именной стипендии. В целом, проведенный анализ подтверждает, что органы местного самоуправления Уфимской губернии рассматривали награждение самых опытных специалистов как важный элемент своей кадровой политики.

Ключевые слова: старослужащие, чествование, юбилей, местное самоуправление, земские служащие, городские служащие, «третий элемент», Уфимская губерния.

Решение актуальных задач кадрового обеспечения органов местного самоуправления невозможно без анализа основных этапов становления института муниципальной службы и, как следствие, без осмысления исторического опыта. Изучение земских и городских служащих пореформенной России достаточно давно оформилось в отдельное направление научного поиска. В то же время многогранность их деятельности, наличие большого количества профессиональных групп предопределили неравномерность исследования различных аспектов темы. Предметом самостоятельного анализа до сих пор не стала такая категория «третьего элемента» как старослужащие, то есть сотрудники, стаж которых превышал 15 лет.

Целью данной статьи является изучение традиций чествования земских и городских служащих, отмечавших юбилеи профессиональной деятельности. Исходя

из поставленной цели, предпринята попытка оценить численность старослужащих в органах местного самоуправления Уфимской губернии, а также выявить наиболее популярные меры материального и нематериального поощрения. Основу источниковой базы составили журналы заседаний земских собраний и Уфимской городской думы. Журналы объединяли различные виды делопроизводственной документации. В состав журнала включались доклады управы, где перечислялись заслуги того или иного специалиста, и решения гласных о порядке чествования. Отдельные факты биографии служащих зафиксированы в формулярных списках, приказах о награждении и других документах, сохранившихся в фондах Национального архива Республики Башкортостан.

Одной из характерных черт дореволюционной модели местного самоуправления являлась «неустойчивость» земской и городской службы. Высокая текучесть кадров,

преобладание сотрудников с небольшим стажем работы отмечалось «во всех уголках земской России» [9, с. 14–15]. На Уфимскую губернию Земское Положение было распространено в мае 1874 г. [1, с. 737]. «Третий элемент» достиг относительно заметной численности только в 1880-е гг., многие отделы и подведомственные земству учреждения появились еще позже. Как следствие, первые юбилеи профессиональной деятельности (25 лет и 30 лет выслуги) пришлось на 1900–1910-е гг.

Оценить приблизительную долю старослужащих позволяет отчетность пенсионной кассы Уфимского земства. В соответствии с уставом кассы, утвержденным Министерством внутренних дел в 1905 г., ее участниками в обязательном порядке являлись все земские служащие в возрасте до 45 лет [20, с. 271]. Остальные сотрудники могли вступить в кассу добровольно. Пенсионный отдел губернской управы ежегодно собирал и тщательно проверял данные о возрасте, стаже, зарплате и семейном положении участников. Таким образом, пенсионная статистика содержит наиболее полные и точные сведения о демографических и других характеристиках земских служащих.

Анализ отчетов кассы показывает, что три четверти ее участников были моложе 35 лет. Их стаж, как правило, не превышал 5 лет. Средняя выслуга сотрудников в возрасте от 36 до 40 лет составляла 7 лет в 1908 г. и 8 лет в 1912 г. Для служащих от 41 года до 45 лет этот показатель равнялся 10,7 и 9 годам соответственно. Стаж более 20 лет отмечается только в возрастной группе старше 60 лет. Среди участников кассы таких насчитывалось всего 12 человек [14, с. 53; 15, с. 78–79]. Даже с учетом того, что не все старослужащие вошли в систему пенсионного страхования, удельный вес этой категории «третьего элемента» оставался небольшим. Выводы о малочисленности земских старослужащих подтверждаются данными отдельных уездов. Так, в Белебеевском уездном земстве в 1914 г. только 13 человек имели выслугу более 17 лет [18, с. 147–150].

Аналогичные показатели характерны для кадрового состава городских служащих. В октябре 1915 г. Уфимская городская управа возбудила ходатайствовала об отсрочке от призыва «лиц, состоявших на службе десятки лет» и, соответственно, являвшихся самыми опытными специалистами. В список вошли 17 фамилий [12, л. 1–2], при этом общая численность городских служащих губернского центра по состоянию на 1914 г. составляла 429 человек [21, с. 198].

Инициатива празднования круглой даты, как правило, принадлежала сослуживцам юбиляра или одному из членов управы. 30-летие службы кассира Уфимской губернской земской управы Павла Флегонтовича Несмелова отмечали дважды: в мае и в декабре 1906 г. Весной «почтенного юбиляра» поздравили коллеги, вручив ему адрес и памятный подарок. В декабре, во время оче-

редной сессии земского собрания, управа подготовила доклад с описанием трудовой биографии Несмелова. «Изменялся состав гласных, сменялась управа», а Павел Флегонтович «тихо, спокойно и аккуратно справлялся со своим делом». Собрание постановило выдать кассиру единовременное пособие в размере 400 руб. и разрешить ему продолжительный отпуск с сохранением содержания. Знаком признательности должен был стать поздравительный адрес и подарок стоимостью 100 руб. В помещении кассы был вывешен портрет Несмелова [2, с. 126, 761–762].

В 1910 г. губернская управа внесла на рассмотрение очередного собрания доклад о 35-летнем юбилее службы ветеринарного врача Иосифа Павловича Шиманского. Непосредственным местом его работы являлся Златоустовский уезд, при этом Шиманский, как и остальные ветеринары, получал жалование за счет губернского земского сбора. Против дополнительных расходов выступил представитель Белебеевского уезда, постоянный оппонент губернского земства В.И. Бунин. По его предложению, Златоустовское земство, скорее всего, уже так много сделало для ветеринара, что «можно больше об этом не заботиться».

Председатель собрания возразил, что Шиманский — служащий губернского земства, и именно оно должно отметить его юбилей. После голосования собрание постановило выдать ветеринару материальную помощь на лечение в размере 400 руб., подарок стоимостью 200 руб., разрешить четырехмесячный отпуск с сохранением содержания. Сыну Шиманского была назначена возвратная стипендия на время обучения в медицинском университете [3, с. 33].

Награждение сотрудников, работавших в органах городского самоуправления, происходило аналогичным образом. В октябре 1906 г. служащие Уфимской городской управы подали городскому голове заявление с просьбой о поощрении делопроизводителя хозяйственного и оброчного отделения П.Е. Зверева. Павел Евграфович поступил на службу в конце 1886 г. в качестве канцелярского служителя, затем был назначен делопроизводителем. Его оклад постепенно вырос со 130 до 1000 руб. в год. Заслушав доклад управы, Уфимская дума закрытой баллотировкой (15 против 6) постановила выдать Звереву 1000 руб. «в воздаяние 20-летней службы» [8, с. 607–626].

Пожарные команды и дружины Российской империи имели свои многочисленные традиции, включая наставничество, торжественное чествование при уходе на пенсию, приглашение ветеранов в дни празднования памятных дат [10, с. 151–153]. Уфимская пожарная команда, руководство которой с момента ее создания осуществлял полицмейстер, в 1912 г. по ходатайству думы была передана в ведение органов городского самоуправления [17, с. 211–212]. Городская управа способствовала

сохранению сложившихся традиций, в том числе, посредством оказания материальной помощи членам команды.

В ноябре 1913 г. исполнилось 30 лет службы в Уфимской пожарной команде служителя первого разряда Ефрема Андреева. В приказе, изданном накануне круглой даты, брандмейстер А.А. Макаров писал: «Невольно испытываешь чувство радости, видя его вполне еще бодрым и здоровым среди нас, молодых по сравнению с ним». Также Макаров подал в Уфимскую городскую управу рапорт с просьбой выдать служителю единовременное пособие или пенсию. Через две недели Андреев получил от городской управы «серебряные часы с таковою же цепочкой» [13, л. 45, 49].

«Скромное», по выражению брандмейстера, торжество было устроено по поводу 30-летия «беспрерывной» службы вахмистра Уфимской пожарной команды Магадия Ахмадиева. Он являлся участником русско-турецкой войны, а после демобилизации вел «неустрашимую и лихую» работу на пожарах. В день юбилея все пожарные части были построены на Троицкой площади, где состоялся парад и «подношение наград». От Уфимской городской управы вахмистру было выдано 300 руб. [16, с. 15–20].

Учителя земских и городских школ обладали двойным правовым статусом. С одной стороны, юридически они «проходили по ведомству Министерства народного просвещения»: назначение, перемещение и увольнение учителей осуществляли инспекторы народных училищ. С другой стороны, такие педагоги получали жалование и периодические прибавки из земского или городского бюджета. Органы местного самоуправления подчеркивали, что считают учителей своими служащими, и в данном контексте награждение юбиляров становилось важным элементом кадровой политики.

В 1899 г. Уфимская городская дума выразила благодарность учительнице Мариинского женского двухклассного училища Александре Федоровне Липницкой в связи с 25-летием ее профессиональной деятельности. Учительнице ассигновали 300 руб. наградных [6, с. 158]. Липницкая умерла в 1904 г. в возрасте 57 лет. На ее памятнике была выбита надпись: «скончалась от непрерывного тридцатилетнего учительского труда» [22, с. 32]. Дочери покойной городская дума выдала 150 руб. [7, с. 131].

Стерлитамакское уездное земское собрание не обошло вниманием юбилей педагогической деятельности учителя 2-го приходского училища Иосифа Максимовича Князева. В ходе заседания докладчик напомнил присутствующим, что в 1905 г. на 25-летие службы Князеву было выдано 300 руб., но 35-летнюю выслугу необходимо отметить «более ярким образом». Собрание постановило выразить учителю признательность земства, вы-

весить в зале управы его портрет и учредить стипендию имени Князева [19, с. 9–10].

Земское собрание Златоустовского уезда поручило управе поздравить учителя Василия Андреевича Смирнова. В день 25-летия своей профессиональной деятельности он получил приветственный адрес от председателя управы. В адресе отмечалась плодотворная работа Смирнова в сфере внешкольного образования, его «отзывчивость на все полезное для населения» [23, с. 111–113].

В годы Первой Мировой войны многие земские расходы были урезаны, но традиция чествования юбилейных дат сохранилась. Белебеевское уездное земское собрание подняло вопрос о награждении старослужащего Федора Васильевича Шапошникова. За 34 года работы он занимал должность помощника бухгалтера (1887–1899), бухгалтера (1899–1910) и заведующего делопроизводством (с 1911 г.). Гласные возбудили ходатайство о присвоении Шапошникову звания потомственного почетного гражданина. В прошении были подробно перечислены все заслуги Федора Васильевича, который в одиночку вел отчетность по эпидемии холеры в 1892 г., по выдаче пособий мобилизованным во время русско-японской войны и т. д. [18, с. 384].

В 1915 г. исполнилось 25 лет со дня поступления на службу делопроизводителя строительного отдела губернской земской управы Константина Васильевича Галанова. Собрание не утвердило предложение о прибавке к жалованию, опасаясь роста постоянных обязательств. В итоге Галанову было выдано единовременное пособие в 1000 руб. и подарок-жетон [4, с. 35–37].

Еще один юбиляр — Аполлинарий Мартинович Ксенжопольский — лично присутствовал на заседании Уфимского губернского земского собрания в сентябре 1915 г. Выпускник Варшавского ветеринарного института, он поступил на службу в Уфимское губернское земство в сентябре 1890 г. Занимал должность врача 1-го ветеринарного участка Уфимского уезда [11, л. 4-7, 21], впоследствии стал заведующим ветеринарным отделом губернской управы. Под аплодисменты гласных Ксенжопольскому был поднесен приветственный адрес. Сам ветеринар поблагодарил земство в ответной речи [4, с. 14].

Через четыре месяца, на следующем чрезвычайном собрании, Уфимское губернское земство вернулось к юбилейной теме. В честь 25-летия службы заведующего страховым отделом Николая Ивановича Ильинского гласные постановили приветствовать его от лица собрания, поместить в здании управы портрет юбиляра, а также учредить стипендию имени Ильинского для детей сотрудников страхового отдела. На этой же сессии был поднят вопрос о чествовании 40-летнего юбилея службы кассира П.Ф. Несмелова. Гласные решили увеличить ему жалование, а также поздравить Павла Флегонтовича

«поднесением адреса и подарка-жетона» [5, с. 19, 218].

Таким образом, награждение старослужащих являлось важным элементом кадровой политики органов местного самоуправления Уфимской губернии. Пенсионная статистика позволяет оценить численность земских и городских служащих, стаж которых превышал 20 лет, в 20–30 человек для каждой управы. Опытные специалисты были заметными фигурами в профессиональном сообществе, поэтому инициатива празднования круглой даты (25-летия или 30-летия выслуги) обычно принадлежала коллегам юбиляра. Управа готовила соответствующий доклад с описанием жизненного пути и заслуг сотрудника, а земское собрание (или городская дума) принимали постановление о выделении средств.

Чествование юбиляра включало меры материального и нематериального стимулирования. Размер премии колебался от 300 до 1000 руб., что не превышало выплаты на лечение служащих или на обучение их детей. При этом служащему обязательно вручался поздравительный адрес и памятный подарок (жетон, часы и т. д.). Формами поощрения также являлось размещение портрета служащего в здании управы, длительный оплачиваемый отпуск. В некоторых случаях Уфимское земство учреждало в честь юбиляра именную стипендию. Появление таких традиций позволяет говорить о формировании особой корпоративной культуры земских и городских служащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета «О применении Положения о земских учреждениях к Уфимской губернии» // ПСЗРИ. Собрание второе. Том XLIX. Отделение первое. 1874. СПб., 1876. С. 737.
2. Журналы заседаний Уфимского губернского земского собрания XXXII очередной и XXXIX чрезвычайной сессии 1906 и 1907 годов. Уфа: Паровая типо-литография С.М. Гирбасова Н-ки и К, 1907. XXI+1012 с.
3. Журналы Уфимского губернского земского собрания XXXVI очередной сессии. 1910 года. Уфа: тип. Т-ва «Печать», 1911. 302 с.
4. Журналы Уфимского губернского земского собрания 49-й чрезвычайной сессии 13, 14 и 15 сентября 1915 г. Уфа: Электрич. типо-литография Ф.Г. Соловьева, 1915. 77 с.
5. Журналы Уфимского губернского собрания 50-й чрезвычайной сессии. С 15 по 20 января 1916 года. Уфа: Электрич. типо-литография Ф.Г. Соловьева, 1916. 282 с.
6. Журналы Уфимской городской думы 1899 года. Уфа: Типо-литография В.П. Колмацкого, 1900. 258 с.
7. Журналы Уфимской городской думы. 1906 год. Уфа: Электр. типо-литография Ф.Г. Соловьев и К, 1908. 730 с.
8. Журналы Уфимской городской думы. 1907 год. Уфа: Электрич. типо-литография Т-ва Ф.Г. Соловьев и К, 1908. 772 с.
9. Загряцков М.Д. Земская служба и социальное страхование (К вопросу о земских пенсионных кассах). М.: Магазин «Высшая школа», 1916. 34 с.
10. Климкин В.И., Матюшин А.В., Харин Ю.И. Исторические аспекты формирования традиций российской пожарной охраны // Пожарная безопасность. 2012. № 3. С. 146–156.
11. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. И-9. Оп. 1. Д. 521.
12. НА РБ. Ф. И-340. Оп. 1. Д. 102.
13. НА РБ. Ф. И-387. Оп. 1. Д. 3.
14. Отчет по операциям пенсионной кассы служащих в земстве Уфимской губернии за 1908 год. Уфа: Паровая типо-литография Торг. Дома Л.Е. Милюков и И.А. Медведев, 1909. 53 с.
15. Отчет по операциям пенсионной кассы служащих в земстве Уфимской губернии за 1912 год. Уфа: Электрическая типография Товарищества «Печать», 1914. 80 с.
16. Отчет Уфимской городской пожарной команды за 1912 год. Уфа: Паровая типо-литография Н.В. Шаровкина, 1913. 20 с.
17. Полянина О.А. Органы городского самоуправления Уфимской губернии (1900 – начало 1917 г.). М. Берлин: Директ-Медиа, 2015. 348 с.
18. Сборник постановлений 39, 40 и 41 чрезвычайного и 40 очередного Белебеевского уездного земского собрания за 1914 год. Белебей: тип. Н.И. Зубова, 1915. 451 с.
19. Сборник постановлений Sterлитамакского уездного земского собрания 41-й очередной сессии 1915 года. Sterлитамак: тип. Т-ва «Нур», 1915. 70+513 с.
20. Систематический сводный сборник постановлений Уфимского губернского земского собрания за 35-летие 1875–1909 гг. (учредительная, 1–35 очередные и 1–42 чрезвычайные сессии) в трех томах. Том III-й. Составил П.Н. Григорьев. Уфа, Электрич. Губ. Типография, 1915. 814 с.
21. Справочник по Уфимскому городскому общественному управлению на 1914 год. Составлен под общей редакцией члена управы В.А. Подобедова. Уфа: Электрическая типо-литография Т-ва Ф.Г. Соловьев и К°, 1914. 200 с.
22. Уфимский некрополь/составитель и ответственный редактор М.И. Роднов. СПб.: ООО «Свое издательство», 2015. 176 с.
23. Черепанова Н. Просветитель // Судеб связующая нить. Краеведческий сборник. Выпуск 5. Сост. Г.А. Иксанова. Уфа, 2008. С. 111–113.

© Полянина Ольга Анатольевна (olga-polyanina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

Рейнхардт Алина Ильгизовна

Аспирант, Уфимский государственный нефтяной
технический университет
itsmealinalina@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF THE PENITENTIARY SYSTEM OF UFA GOVERNORATE IN THE REFORMATION PERIOD

A. Reinhardt

Summary: This article is dedicated to the history of the formation and development of the penitentiary system of Ufa Governorate from 1865 to 1917. It examines the key stages of the organization of places of detention, including the impact of the Russian Empire's reforms on the penal system. The conditions of prisoners, the organization of labor, medical care, and spiritual guidance are analyzed. The article also highlights the main issues of the governorate's prison system, such as underfunding, overcrowding, and corruption among prison wardens. Special attention is given to the activities of the Ufa Prison Guardianship Society, which played a significant role in improving the conditions of detainees.

Keywords: prison, prison reform, penitentiary system, Ufa Governorate, prisoners, guardianship.

Аннотация: Статья посвящена истории формирования и развития пенитенциарной системы Уфимской губернии в 1865–1917 гг. Рассматриваются ключевые этапы организации мест заключения, включая влияние реформ Российской империи на систему исполнения наказаний. Проанализированы условия содержания заключенных, организация труда, медицинского обслуживания и духовного попечения. В статье также приводятся основные проблемы губернской тюремной системы, такие как нехватка финансирования, переполненность тюрем и коррупция среди надзирателей. Особое внимание уделено деятельности Уфимского попечительного общества о тюрьмах, сыгравшего важную роль в улучшении условий содержания арестантов.

Ключевые слова: тюрьма, тюремная реформа, тюремная система, пенитенциарная система, Уфимская губерния, заключенные, попечительство.

Уфимская губерния была образована в ходе административных реформ Александра II – согласно Высочайшему указу от 5 мая 1865 года (утвержденному Сенатом 17 мая 1865 г.), из Оренбургской губернии были выделены две губернии: Уфимская (с центром в г. Уфе) и собственно Оренбургская [1]. К началу XX века Уфимская губерния включала 6 уездов: Уфимский, Белебеевский, Бирский, Златоустовский, Мензелинский, Стерлитамакский [1]. Ее территория исторически входила в состав Российской империи с середины XVI–XVIII вв., последовательно проходя этапы провинции, наместничества (Уфимское наместничество было учреждено в 1781 г.) и части Оренбургской губернии (с 1796 г.). Таким образом, к моменту образования самостоятельной губернии имелись предпосылки для формирования собственной административно-судебной и пенитенциарной инфраструктуры.

Актуальность исследования истории тюремной системы Уфимской губернии обусловлена недостаточной изученностью региональных пенитенциарных практик и необходимостью извлечения уроков из опыта дореволюционных реформ. Исторический опыт организации тюрем и общественного попечительства в губернии может быть полезен для современного понимания про-

блем уголовно-исполнительной системы.

Вхождение территории исторического Башкортостана в состав Российского государства привело к распространению уголовных законов и практик отбывания наказаний Российской империи. Еще в дореформенный период в крепостях и острогах края содержались преступники, однако вплоть до середины XIX века тюрьмы служили главным образом местом заключения под стражу до наказания. Середина XIX века ознаменовалась «великими реформами» Александра II, которые существенно повлияли на эволюцию системы наказаний. В 1864 г. была проведена судебная реформа, а правительство взяло курс на гуманизацию наказаний: вместо телесных взысканий все чаще применялось лишение свободы или ссылка. К 1870-м гг. стала очевидной необходимость унификации и улучшения аппарата управления тюрьмами.

В 1879 г. был принят закон «Об основных положениях, имеющих быть руководством при преобразовании тюремной части и при пересмотре Уложения о наказаниях», положивший начало тюремной реформе. Учреждение 27 февраля 1879 г. Главного тюремного управления (ГТУ) при МВД закрепило переход к централизованному руководству тюремной системой Российской империи

[3]. В компетенцию ГТУ вошли все местные тюремные ведомства, включая тюрьмы Уфимской губернии. Одновременно реформы Александра II способствовали развитию идей исправления осужденных: в российской пенитенциарной мысли обсуждалось внедрение прогрессивных по тем временам мер (например, одиночное содержание в тюрьмах, исправительные дома и т.п.) [4]. Таким образом, к началу 1880-х гг. пенитенциарная система Уфимской губернии развивалась под воздействием общегосударственных реформ, сочетая старые практики содержания под стражей с новыми подходами к управлению тюрьмами и обращению с заключенными.

На момент образования Уфимской губернии в 1865 г. на ее территории функционировало 6 тюремных учреждений, крупнейшим из которых являлся Уфимский тюремный замок. Состояние тюрем оставалось неудовлетворительным, как и условия содержания арестантов. Уфимская тюрьма частично размещалась в старом деревянном здании, требовавшем капитального ремонта. Финансирование тюрем было довольно ограниченным, зачастую средств от государства хватало только на предотвращение полного разрушения зданий. Согласно архивным данным, после образования губернии Уфимский губернский попечительный комитет о тюрьмах выделил средства на ремонт тюрьмы в Уфе [5].

В большинстве уездных тюрем здания также были ветхими, многие из них деревянные и переоборудованные из старых острогов или других помещений. Это приводило к тяжелым бытовым условиям: заключенные страдали от скученности и антисанитарии. В первой половине XIX в. камеры зачастую были переполнены, арестанты не разделялись по полу и возрасту, а больные содержались вместе со здоровыми. Несмотря на постепенные ремонты и перестройки во второй половине XIX в., проблема переполненности сохранялась: вместимость тюрем сильно уступала количеству фактически содержащихся арестантов.

В тюрьмах Уфимской губернии также остро стояла проблема продовольственного обеспечения. В то время на продовольствие одного арестанта из казны отпускалось 7 копеек в день. Этих средств не хватало на полноценное питание, и заключенные зачастую голодали или жили подаванием. Ревизии нередко выявляли нецелевое использование даже тех небольших сумм, что выделялись на питание арестантов. Организация питания во многом перекладывалась на самих заключенных или благотворителей. Например, местные отделения Попечительного общества о тюрьмах старались организовать для арестантов «общий котел» – централизованное приготовление пищи. В Уфимской губернской тюрьме имелась столовая для раздачи пищи, тогда как в уездных тюрьмах из-за тесноты отдельные столовые помещения

отсутствовали, и арестантам приходилось принимать пищу в камерах. В 1880-х гг. тюремное ведомство ввело также оплату труда заключенных, занятых на хозяйственных работах, что позволило некоторым арестантам улучшать свой паек на заработанные деньги.

Медицинское обслуживание заключенных в пореформенный период было недостаточным. Штатного медицинского персонала в уездных тюрьмах долгое время не предусматривалось; лишь изредка арестантов осматривали городские врачи. В результате в тесных и грязных камерах вспыхивали эпидемии (тифа, оспы и др.), приводившие к высокой смертности.

Во второй половине XIX в. власти начали предпринимать шаги для улучшения санитарной обстановки: тюремные помещения дезинфицировались (насколько позволяли средства), для больных арестантов стали отводить отдельные камеры или флигели. В начале XX в. при крупных тюрьмах старались организовать тюремные лазареты; нередко для этого приходилось арендовать отдельные помещения, так как внутри тюрем не было свободного места под больницу. Тем не менее, вплоть до 1917 г. медицинская помощь заключенным оставалась формальной; лекарств и инвентаря не хватало, высока была скученность больных.

Трудовая деятельность заключенных во второй половине XIX – начале XX вв. эволюционировала от эпизодических работ к более организованным формам. В 1850-1860-х гг. применение труда арестантов носило ограниченный характер: не во всех тюрьмах имелись мастерские или оборудование, и поэтому арестанты чаще бездействовали либо привлекались лишь к уборке тюрьмы. После проведения реформ труд стали чаще использовать как средство исправления и снижения бюджетных расходов. В Уфимской губернии арестанты занимались, в частности, сельскохозяйственными работами (выращивание овощей на тюремных участках, рубка дров, уборка урожая по найму), ремесленным производством для собственных нужд тюрьмы (шитье одежды, обуви) и мелкими подрядными работами вне тюрьмы под конвоем. Исправно работавшим арестантам полагалось небольшое вознаграждение (частью деньгами на лицевой счет, частью улучшенным питанием). Это стимулировало труд и давало навыки для последующей жизни на свободе. К началу XX века при некоторых тюрьмах действовали мастерские (например, столярная или сапожная в Уфимской тюрьме), хотя их продукция покрывала лишь нужды ведомства и не имела коммерческого сбыта.

В пенитенциарной системе Российской империи значительное внимание уделялось религиозно-нравственному влиянию на арестантов. В тюрьмах Уфимской

губернии постепенно учреждались домовые церкви и молитвенные комнаты. Если в 1860-х гг. богослужения для заключенных совершались священниками приходских церквей эпизодически, то к 1880-1900-х гг. при крупнейших тюрьмах появились постоянные церковные помещения. Это стало возможным благодаря совместным усилиям государства, тюремного ведомства и Попечительного общества о тюрьмах. Примером может служить строительство домовой церкви при Мензелинском тюремном замке. В 1892 г. Мензелинский городской глава обратился к губернатору с инициативой устроить в тюрьме церковь; на собранные средства планировалось переоборудовать под храм одно из тюремных помещений. Главное тюремное управление одобрило проект, губернские инженеры подготовили чертежи и смету. К 1896 г. в Мензелинской тюрьме была обустроена церковь с иконостасом [6]. Священнослужители регулярно посещали заключенных, проводили службы и духовные беседы, что рассматривалось властью как средство исправления нравов.

Важную роль в улучшении условий содержания заключенных под стражей играл Уфимский губернский попечительный комитет о тюрьмах, представлявший отделение Попечительного о тюрьмах общества, основанного в 1819 г. [2]. Возглавлял комитет губернатор или вице-губернатор, а в его состав входили представители «благородного, духовного, купеческого званий» [2]. Попечительное общество на добровольные пожертвования формировало особый капитал, из которого финансировались различные нужды тюрем, не покрываемые казной. Как упоминалось ранее, комитет оплачивал мелкий ремонт зданий, устройство камер (например, благоустройство помещений под карцеры и лазареты), организовывал питание беднейших арестантов. По свидетельству документов, именно комитет ходатайствовал об обустройстве помещений для свиданий заключенных с родными, о расширении камер, отоплении и прочих бытовых улучшениях. При попечительстве состояли тюремные посетители (обычно из местного духовенства или благотворителей), которые инспектировали тюрьмы, выслушивали жалобы арестантов и заботились о снабжении их одеждой, книгами, организацией обучения грамоте. Попечительное общество о тюрьмах в губернии также занималось опекой освобожденных: выдачей небольших пособий «на дорогу», предоставлением приюта в помещениях при тюрьмах на первые дни после выхода и содействием в трудоустройстве. Финансирование всех этих мер обеспечивалось за счет благотворительных средств и субсидий Министерства внутренних дел. В отчетах общества начала XX в. отмечалось, что ежегодно сотни заключенных Уфимской губернии получали помощь от попечительства – от обеспечения хлебом и теплой одеждой зимой до оплаты лечения тяжелобольных. Таким образом, институт тюремного по-

печительства являлся примером государственно-общественного партнерства, смягчавшего самые острые проблемы тюремной системы [2].

Однако к началу XX века тюремная система Уфимской губернии продолжала сталкиваться с серьезными проблемами. Массовые жалобы заключенных на условия содержания, питание и обращение поступали как местным властям, так и в центральное управление. Архивные свидетельства фиксируют продолжающиеся случаи грубости и жестокого обращения тюремного надзора. Так, по докладу тюремного инспектора в 1874-1875-х гг., в Уфимской губернской тюрьме имели место случаи неподобающего, грубого обращения надзирателей с арестантами, на которые те неоднократно жаловались. Несмотря на указания об исправлении, через год инспекция вновь отмечала, что «грубое обращение надзора с заключенными... продолжается», а общее положение дел в Уфимской тюрьме остается неудовлетворительным [7]. Такие наблюдения говорят о сохранении произвола и коррупции на местах. Нередки были случаи хищений провианта и денег, предназначенных для арестантов: проверки выявляли, что отдельные тюремные чиновники присваивали «экономии» с денежных выдач на питание либо использовали труд заключенных в личных целях.

Условия содержания заключенных в Уфимской губернии в целом соответствовали общеимперским тенденциям и в основных чертах походили на ситуацию в других регионах. Исследователи отмечают, что провинциальные тюрьмы Российской империи в XIX в. практически повсеместно страдали от перенаселенности, плохой санитарии и нехватки средств [8]. Лишь к 1880-м гг., в ходе реализации тюремной реформы, в Оренбургской, Уфимской и других губерниях начались положительные изменения: ремонтировались старые тюрьмы, строились каменные корпуса, улучшался рацион питания и медицинский надзор [9].

История тюремной системы Уфимской губернии в 1865-1917-х гг. демонстрирует сложный путь развития от дореформенных порядков к попыткам модернизации, так и не доведенным до конца в рамках царского режима. Формирование губернии создало условия для организации собственного тюремного управления, однако материальная база тюрем долгое время оставалась неудовлетворительной. Реформы второй половины XIX в. (ликвидация наиболее жестоких наказаний, создание Главного тюремного управления, привлечение общества к попечительству) привели к некоторым улучшениям: были отремонтированы и частично перестроены тюрьмы, увеличены расходы на питание, введен труд арестантов с вознаграждением. Благодаря деятельности Попечительного комитета многие заключенные получили поддержку, смягчавшую тяготы заключения. В то же

время ключевые проблемы так и не были решены: тюрьмы были по-прежнему переполнены, финансирование было недостаточным, дисциплина и порядок оставались низкими, о чем свидетельствуют многочисленные жалобы и отчеты. Попытки реформировать систему в начале XX в. столкнулись с ограниченными возможностями государства и сопротивлением старого аппарата. Революция 1917 г. подвела черту под историей дореволюционных тюремных учреждений губернии. Дальнейшее исследование архивных материалов (дела губернского правления, отчеты инспекторов, переписка попечительского комитета и др.) и сравнение с другими регионами поможет глубже оценить эффективность тюремной реформы в Российской империи на местах.

люция 1917 г. подвела черту под историей дореволюционных тюремных учреждений губернии. Дальнейшее исследование архивных материалов (дела губернского правления, отчеты инспекторов, переписка попечительского комитета и др.) и сравнение с другими регионами поможет глубже оценить эффективность тюремной реформы в Российской империи на местах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Второе. Том 40, Часть первая. Закон 42058. – С. 478.
2. Галиуллина С.Д., Герасимова Д.И., Сафина Е.А. Организационно-управленческая структура попечительства в Уфимской губернии (1865-1917 гг.) // Вестник Уфимского государственного университета экономики и сервиса, 2013. – № 3(5). – С. 81–87.
3. Полное собрание законов Российской империи. Собрание Второе. Том 54, Часть первая. Закон № 59360. – С.
4. Пертли Л.Ф. Тюремная политика Российской империи (1879–1917 годы) // Ведомости уголовно-исполнительной системы, 2018. – №9. – С. 29–35.
5. ЦИА РБ. Ф. И-9. Оп. 1. Д. 1650.
6. ЦИА РБ. Ф. И-9. Оп. 1. Д. 550.
7. ЦИА РБ. Ф. И-11. Оп. 2. Д. 135.
8. Кузнецова Ю.В. Общеуголовные тюрьмы Российской империи в XIX веке (на примере Оренбургской губернии) // Самарский научный вестник, 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 165–169.
9. Осипов М.В. Материально-техническая организация арестантской жизни в Оренбургской губернии в последней четверти XIX в. // Вестник ЧелГУ, 2009. – № 6 (144). Серия «История». – Вып. 30. – С. 29–33.

© Рейнхардт Алина Ильгизовна (itsmealinalina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА: МОДЕРНИЗАЦИЯ И ПРОТЕКЦИОНИЗМ

Чжао Фань

Аспирант, Педагогический университет
Центрального Китая
zfdorh@163.com

ECONOMIC POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY: MODERNIZATION AND PROTECTIONISM

Zhao Fan

Summary: In the first half of the 19th century, the economic policy of the Russian Empire underwent complex transformations driven by internal and external factors. The government aimed at modernizing the economy through protectionist measures, industrial development, and infrastructure expansion. This article analyzes key reforms and economic strategies implemented during the reigns of Alexander I and Nicholas I, as well as their impact on the socio-economic development of the country. Special attention is given to the role of state regulation, the development of foreign trade, and the influence of international market conditions.

Keywords: modernization, protectionism, industry, economic policy, trade, state regulation.

Аннотация: В первой половине XIX века экономическая политика Российской империи проходила через сложные этапы трансформации, обусловленные внутренними и внешними факторами. Правительство стремилось к модернизации экономики, опираясь на протекционистские меры, развитие промышленности и инфраструктуры. В статье анализируются ключевые реформы и экономические стратегии, предпринятые в правление Александра I и Николая I, а также их влияние на социально-экономическое развитие страны. Особое внимание уделяется роли государственного регулирования, развитию внешней торговли и влиянию международной конъюнктуры.

Ключевые слова: модернизация, протекционизм, промышленность, экономическая политика, торговля, государственное регулирование.

Введение

Экономическая политика Российской империи в первой половине XIX века представляет собой сложное и многогранное явление, обусловленное как внутренними реформами, так и международной конъюнктурой. После наполеоновских войн Россия оказалась в условиях, требующих пересмотра экономических стратегий. Необходимость индустриализации, развития инфраструктуры и совершенствования системы государственного управления диктовала новые подходы к регулированию хозяйственной деятельности. В этот период формируется основа экономической политики, сочетающей элементы протекционизма и модернизации, что делает данный исторический отрезок особенно важным для анализа.

На протяжении правления Александра I (1801–1825) и Николая I (1825–1855) российская экономика испытывала противоречивые процессы. С одной стороны, предпринимались попытки стимулировать промышленное производство, поощрялась деятельность отечественных мануфактур, вводились новые таможенные тарифы. С другой стороны, сохранялась аграрная зависимость, фискальное давление на население усиливалось, а кре-

постное право оставалось серьезным барьером для экономического роста. Эти противоречия способствовали формированию уникальной экономической модели, сочетающей традиционные и современные элементы [1].

Исследование экономической политики данного периода позволяет глубже понять механизмы государственного регулирования, роль внешнеэкономических факторов и эффективность проводимых реформ. Кроме того, анализ экономических процессов первой половины XIX века имеет актуальное значение для современной науки, так как многие вызовы того времени — необходимость баланса между государственным контролем и рыночными механизмами, интеграция в мировую экономику, модернизация ключевых отраслей — остаются актуальными и сегодня. В данной статье будет рассмотрено, каким образом экономическая политика Российской империи способствовала или, напротив, препятствовала устойчивому развитию страны в указанный период.

1. Экономическая политика России в начале XIX века: предпосылки и вызовы

В начале XIX века российская экономика находилась в состоянии глубоких внутренних противоречий и внешних вызовов. С одной стороны, Российская империя со-

храняла статус одной из крупнейших аграрных держав Европы, обладая значительными природными ресурсами и трудовыми резервами. С другой стороны, междонародная политическая нестабильность, вызванная наполеоновскими войнами, а также структурные экономические проблемы внутри страны требовали пересмотра прежних стратегий и внедрения новых подходов к управлению хозяйством. Развитие национальной промышленности, улучшение транспортной инфраструктуры и реформирование налоговой системы становились ключевыми направлениями, определяющими экономическую политику в первой половине XIX века. Однако реализация этих задач сталкивалась с многочисленными препятствиями, включая социальную отсталость, крепостное право и зависимость экономики от аграрного сектора.

1.1 Влияние наполеоновских войн и международной конъюнктуры на российскую экономику

Наполеоновские войны (1803–1815) оказали существенное влияние на экономическое развитие Российской империи. Войны с Францией требовали значительных государственных расходов, что привело к росту налогового давления и увеличению бюджетного дефицита. Финансирование армии и военных кампаний способствовало инфляции, что особенно сильно ударило по крестьянскому населению и городской торговле. Введение континентальной блокады Великобритании по инициативе Наполеона в 1806 году также имело неоднозначные последствия для российской экономики: с одной стороны, это привело к сокращению импорта европейских промышленных товаров, стимулируя развитие отечественного производства, но с другой стороны, подорвало внешнюю торговлю, особенно экспорт зерна.

После окончания войн в 1815 году Россия столкнулась с новыми вызовами. Европейские страны, оправляясь от военных разрушений, активизировали индустриальное развитие, тогда как российская экономика оставалась преимущественно аграрной. Медленное восстановление сельского хозяйства, значительный государственный долг и необходимость поддержания большой армии создавали дополнительные нагрузки на бюджет. Внешнеторговая политика также требовала пересмотра: несмотря на попытки увеличить экспорт зерна, международный рынок оставался нестабильным, а зависимость от европейского спроса делала российскую экономику уязвимой к кризисам [3].

1.2 Внутренние социально-экономические проблемы: крепостное право, налоговая система, аграрная экономика

Одной из главных внутренних проблем российской экономики в первой половине XIX века оставалось кре-

постное право, которое серьезно ограничивало мобильность рабочей силы и тормозило развитие промышленности. Большинство крестьян было прикреплено к земле и не имело возможности свободно перемещаться, что препятствовало формированию рынка труда и снижало производительность сельского хозяйства. Кроме того, помещичье землевладение сохраняло полуфеодалные методы управления, что препятствовало внедрению новых агротехнических методов и модернизации аграрного сектора.

Не менее острой проблемой была налоговая система. В России существовала система подушного налога, введенного еще при Петре I, который оказывал значительное давление на крестьянство. Помимо этого, крестьяне были обязаны нести барщину и выплачивать оброк, что создавало дополнительную экономическую нагрузку. Государственные расходы, увеличившиеся после наполеоновских войн, требовали новых источников дохода, что приводило к росту налогов и введению новых сборов. Однако основное бремя ложилось на низшие слои населения, в то время как дворянство и купечество пользовались налоговыми льготами.

Российская экономика оставалась преимущественно аграрной, что делало её уязвимой к неурожаям и колебаниям цен на зерно. В то время как страны Западной Европы активно развивали фабричное производство, в России промышленность развивалась медленно и в значительной степени зависела от государственной поддержки. Основные мануфактуры были сосредоточены вокруг Москвы и Санкт-Петербурга, но их продукция не могла конкурировать с западноевропейскими товарами ни по качеству, ни по объемам производства. В результате экономическая политика России в начале XIX века оказалась перед дилеммой: продолжать традиционные методы хозяйствования или же переходить к активной модернизации.

2. Протекционистские меры и индустриализация в период правления Александра I и Николая I

Во второй четверти XIX века экономическая политика Российской империи приобрела выраженные черты протекционизма и государственного регулирования. Осознание необходимости укрепления национальной промышленности и снижения зависимости от импортных товаров побудило правительство к разработке ряда мер, направленных на стимулирование внутреннего производства. Важную роль в этой стратегии играли высокие таможенные пошлины, направленные на ограничение иностранных товаров, а также прямое государственное финансирование промышленных предприятий. Наряду с этим значительное внимание уделялось развитию транспортной инфраструктуры, без которой модернизация экономики была невозможна. Однако,

несмотря на усилия правительства, Россия продолжала сталкиваться с вызовами, связанными с традиционной аграрной структурой и недостатком квалифицированных кадров в промышленном секторе.

2.1 Таможенные тарифы и государственная поддержка промышленности

Одним из ключевых инструментов протекционистской политики стало ужесточение таможенных тарифов. В 1822 году император Александр I утвердил новый Таможенный устав, который значительно повысил пошлины на иностранные товары. Основной целью этого документа было создание благоприятных условий для развития отечественной промышленности, особенно текстильного производства, металлургии и машиностроения. Высокие тарифы затрудняли проникновение западноевропейских товаров на российский рынок, что способствовало росту числа мануфактур и фабрик.

При Николае I (1825–1855) протекционистская политика была продолжена и даже ужесточена. В этот период правительство активно поддерживало государственные предприятия, особенно в военной промышленности. Государственные заказы на производство оружия, обмундирования и судов стимулировали развитие соответствующих отраслей. Однако жесткий государственный контроль над экономикой также порождал проблемы: из-за бюрократии и низкой предпринимательской активности частный сектор развивался медленно, а качество продукции нередко уступало западным аналогам.

Несмотря на все усилия, зависимость России от экспорта сырья сохранялась. Основным источником дохода оставалась продажа зерна, что делало экономику уязвимой перед колебаниями мировых цен. Таким образом, хотя протекционистская политика помогала развитию промышленности, она не могла полностью устранить структурные слабости российской экономики.

2.2 Развитие инфраструктуры: транспортная сеть и железные дороги

Для успешного функционирования промышленности и торговли важнейшим направлением экономической политики стало развитие транспортной инфраструктуры. В первой половине XIX века Россия располагала обширной, но устаревшей дорожной сетью, где преобладали грунтовые дороги, сильно зависящие от погодных условий. В отсутствие эффективной транспортной системы перевозка товаров и сырья оставалась крайне затратной и медленной, что тормозило экономическое развитие.

Первым значительным шагом в модернизации транспортной системы стало строительство железных дорог. В 1837 году была открыта первая железнодорожная

линия между Санкт-Петербургом и Царским Селом, а в 1851 году введена в эксплуатацию Николаевская железная дорога, соединившая Санкт-Петербург и Москву. Это событие стало важным этапом в развитии внутреннего рынка и стимулировало промышленное производство, так как железные дороги позволяли быстрее и дешевле доставлять товары, сырье и рабочую силу в промышленные центры.

Однако темпы строительства железных дорог в России оставались медленными по сравнению с западными странами. Главными причинами были недостаток капиталовложений, бюрократические препятствия и консерватизм государственной политики. В результате, к середине XIX века российская инфраструктура по-прежнему не отвечала требованиям индустриализации, а проблемы транспортной логистики оставались серьезным барьером для экономического роста.

3. Эффективность экономической политики: достижения и ограничения

Экономическая политика Российской империи в первой половине XIX века сочетала в себе как позитивные, так и негативные аспекты. С одной стороны, протекционистские меры и развитие инфраструктуры способствовали укреплению промышленного сектора, увеличению внутреннего производства и формированию новых экономических центров. С другой стороны, сохранялись структурные ограничения, такие как крепостное право, зависимость от сельского хозяйства и слабость частного предпринимательства, что замедляло процесс модернизации. В данном разделе будут рассмотрены основные экономические достижения того периода, их влияние на различные социальные группы, а также ключевые проблемы, препятствовавшие дальнейшему развитию экономики.

3.1 Экономические успехи и их влияние на социальные слои общества

Одним из главных достижений экономической политики первой половины XIX века стало укрепление национальной промышленности. Введение высоких таможенных тарифов и государственная поддержка отдельных отраслей позволили России снизить зависимость от импортных товаров. Особенно бурно развивались текстильная, металлургическая и военная промышленность, что привело к росту числа фабрик и мануфактур, а также к увеличению занятости. Это способствовало формированию рабочего класса, который, хотя еще и не имел четкой социальной идентичности, становился важным элементом городской экономики.

Другим важным аспектом стало развитие инфраструктуры, особенно железнодорожного сообщения, что позволило ускорить торговые связи между региона-

ми. Снижение транспортных издержек способствовало росту внутреннего рынка, что положительно сказалось на торговле и предпринимательстве. В крупных городах, таких как Санкт-Петербург и Москва, возникли новые коммерческие центры, а купеческое сословие получило дополнительные возможности для расширения бизнеса.

Однако экономические достижения неравномерно распределялись среди населения. Если купечество и предприниматели могли воспользоваться плодами промышленного роста, то крестьянство оставалось в крайне сложном положении. Несмотря на активизацию торговли, налоговая нагрузка на крестьян увеличивалась, а существующая аграрная система не позволяла крестьянам улучшить свое благосостояние. Таким образом, хотя экономическая политика способствовала росту промышленности и торговли, она не решала проблему социального неравенства, что в будущем стало одной из причин социальных потрясений.

3.2 Слабые стороны протекционистской политики и причины замедления модернизации

Несмотря на определенные успехи, экономическая политика первой половины XIX века имела серьезные ограничения, которые препятствовали полноценной модернизации страны. Прежде всего, протекционистские меры создавали искусственную защиту для промышленности, но не стимулировали ее к конкурентоспособности. Отечественные предприятия, защищенные высокими пошлинами, часто не стремились к техническому прогрессу, что приводило к низкому качеству продукции и слабой производительности [2].

Еще одной проблемой была сохранение аграрного характера экономики. Россия оставалась страной, где основной источник дохода – это экспорт сельскохозяйственной продукции, прежде всего зерна. Однако зависимость от мирового рынка зерна делала экономику уязвимой перед внешними кризисами. Кроме того, аграрный сектор не получал должного стимулирования: крестьяне работали в рамках крепостнической системы, а помещики не были заинтересованы во внедрении передовых агротехнологий. Это приводило к низкой урожайности и низкой эффективности сельского хозяйства, что ограничивало возможности дальнейшей индустриализации.

Также роль государства в экономике оставалась чрезмерно доминирующей, что ограничивало развитие частной инициативы. Бюрократизация экономики, сложная система регулирования и отсутствие правовых гарантий для предпринимателей тормозили формирование динамичного частного сектора. В отличие от западных стран, где индустриализация шла благодаря частному капиталу и инновациям, в России ключевые экономические проекты зависели от решений государства, что снижало гибкость системы.

Наконец, важным фактором замедления модернизации стала социальная инертность и отсутствие образовательных реформ. В условиях растущей индустриализации страна испытывала острую нехватку квалифицированных кадров, поскольку система образования не была ориентирована на подготовку технических специалистов. Это создавало дополнительные барьеры для развития промышленности, ограничивая внедрение новых технологий и методов управления производством.

Заключение

Экономическая политика Российской империи в первой половине XIX века представляла собой сложное взаимодействие традиционных структур и модернизационных тенденций. С одной стороны, протекционизм, поддержка промышленности и развитие инфраструктуры способствовали укреплению национального производства и внутреннего рынка. С другой стороны, сохраняющиеся структурные ограничения, такие как крепостное право, аграрная зависимость и чрезмерное государственное вмешательство, существенно замедляли процесс индустриализации и делали экономическую систему негибкой и уязвимой перед внешними вызовами. В отличие от Западной Европы, где модернизация сопровождалась развитием частного предпринимательства и рыночных механизмов, в России экономическое развитие оставалось государственно-центричным и несвободным. В итоге, несмотря на локальные успехи, страна не смогла выйти на устойчивый путь индустриального роста, что в долгосрочной перспективе предопределило необходимость глубоких реформ во второй половине XIX века и дальнейшие социально-экономические потрясения, приведшие к радикальным изменениям в начале XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белых А.А. Экономические реформы в России: вопросы теории и практика XIX - начала XX в / А.А. Белых, В.А. Мау // Вопросы экономики. – 2020. – № 1. – С. 18–46.
2. Сафонов М.М. Проблема реформ в правительственной политике России на рубеже XVIII и XIX вв / М.М. Сафонов; Академия наук СССР, Институт истории СССР, Ленинградское отделение. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1988. – С. 248.

3. Шкунов В.Н. Государственно-правовое регулирование внешней торговли Российской империи в XVIII–XIX веках: Монография / В.Н. Шкунов. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2012. – С. 255.
-

© Чжао Фань (zfdorh@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ ВЫКУПНОЙ ОПЕРАЦИИ В ПСКОВСКОМ УЕЗДЕ

IMPLEMENTATION OF A BUYOUT OPERATION IN THE PSKOV REGION

K. Yusupova

Summary: This article examines the redemption operation carried out in the Pskov district of the Pskov province in the 19th century. The analysis is based on archival materials and statistical data. The article highlights the key problems faced by peasants and landlords in the foreclosure process, including financial difficulties and insufficient government assistance.

Keywords: redemption operation, peasant reform, 1861, allotments, redemption payments, peasants, landlords.

Юсупова Камилла Александровна

Аспирант, Псковский государственный университет

kami_yusupova98@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается выкупная операция, проведенная в Псковском уезде Псковской губернии в XIX веке. Проведенный анализ основан на архивных материалах и статистических данных. В статье выделяются ключевые проблемы, с которыми сталкивались крестьяне и помещики в процессе выкупа, включая финансовые затруднения и недостаточную помощь со стороны государства.

Ключевые слова: выкупная операция, крестьянская реформа, 1861, наделы, выкупные платежи, крестьяне, помещики.

Процесс выкупной операции является одним из ключевых моментов второй половины XIX века, который инициировала крестьянская реформа 1861 года. События, происходившие в период с 1861 по 1906 годы (до отмены выкупных платежей), оказали существенное влияние на последующее развитие страны. Исследование последствий, которые принесла отмена крепостного права весьма значимо для понимания социальных и экономических проблем, существовавших в государстве в период второй половины XIX века – начала XX века.

В рамках изучения реализации реформы от 19 февраля 1861 года для наглядного примера остановимся на Псковском уезде Псковской губернии. Так же отметим, что понять картину событий, происходивших в стране и на местах нам помогают дела о выкупе земельных наделов временно обязанными крестьянами.

Материалы хранятся в фонде Главного выкупного учреждения Российского государственного исторического архива. Данные по Псковской губернии содержатся в 31-й описи 577 фонда РГИА, насчитывающего 2 694 дела о выкупе земельных наделов временно обязанными крестьянами.[1]

Отметим то, что материалы по выкупной операции сегодня доступны в оцифрованном виде, благодаря наличию государственного электронного хранилища цифровых копий важнейших документов по истории в Президентской библиотеке, где на сегодняшний день оцифрованы почти 90000 дел, содержащих выкупные материалы 49 губерний и областей Российской империи, в которых было помещичье землевладение.[2, с. 146]

Дела о выкупе крестьянских наделов в Псковском

уезде содержат данные о примерно 13 тыс. помещичьих крестьянах, которые представлены в 200 выкупных делах. В уезде числилось порядка 21140 деревень и 29000 дворов. [3, с. 252]

Рассматривая проведение выкупной операции в Псковском уезде, отметим тот факт, он относился к промысловым нечерноземным губерниям, т.е. губерниям 1-й полосы.

Так же не стоит забывать и о других особенностях уезда. Например, данный земли обладали уникальной местностью в кластере «Приозерных», помимо этого они отличались и от остальных уездов Псковской губернии. Его отличала не только индивидуальная, свойственная только его местность, но и процессы, происходящие на месте. Так, с одной стороны – это самый густонаселенный уезд, в состав которого входило 2 города и Александровский посад, с другой стороны наблюдается явное противоречие – уезд одновременно представлен мелкими деревнями (по 10 дворов и меньше). [4, с. 20]

В рамках исследования была составлена 5 % случайная репрезентативная выборка, по таблице случайных чисел. Исходя из рассмотрения дел с 1529 по 1726, по таблице случайных чисел мы выводим формулу (где n – это число из таблицы, в интервале от 0 до 200):

$$1529+n$$

Таким образом, 5% случайная выборка данного исследования представлена делами: 1540, 1568, 1570, 1584, 1597, 1600, 1640 1641, 1672, 1699. [5, с. 80]

Выкупные дела состоят из нескольких отдельных материалов, раскрывающих процессы выкупной операции.

Основным документом, входящим в состав выкупного дела, является уставная грамота, отражающая изменения происходившие в ходе проведения реформы. Необходимо отметить, что эти документы представляют собой высокоинформативный и репрезентативный источник по истории реализации крестьянской реформы 1861 года.

Так же в дело о выкупе важную роль играет выкупное объявление помещика о желании предоставить крестьянам земельный надел в собственность. Документ содержит сведения о численности крестьян, о количестве земельных угодий и величине оброка до- и пореформенного времени.

Помимо уставной грамоты, высоким информационным потенциалом обладает докладная записка, имеющая в себе данные других документов из состава выкупного дела. Информация в записке во многом схожа с указанной в уставной грамоте, однако дополнительно здесь можно увидеть сведения о переходе крестьян на выкуп. Отметим и то, что у докладной записки есть отпечатанный формуляр, соответственно она имела унифицированную структуру. Записка дополняла уставную грамоту данными о согласии или не согласии крестьян с разделами грамоты; о структуре пореформенных угодий, отошедших крестьянам; о величине земли, о дате перехода крестьян на выкуп. [6, с. 123]

В Псковском уезде по статистике переход на выкуп начинался по желанию помещика. [7, с. 211] Зачастую подобная инициатива со стороны помещиков в ускорении процессов выкупной операции, была напрямую связана с их текущим финансовым положением. Большинство аристократии к моменту обнародования Манифеста от 19 февраля 1861 года находились в долгах, поэтому в источниках часто обнаруживаются дополнительные записки по переводам денежных средств, полученных за выкуп земли, третьим лицам. [8, с. 371]

Анализируя вышеупомянутые источники из нашей выборки, можно сказать о том, что большинство крестьян в Псковском уезде к моменту начала выкупной операции уже состояли на оброке, а не на барщине.

Отметим, так же и то, что выкупная операция в данном регионе длилась в среднем полгода. Из общего так же можно выделить, что в среднем с души полагалось по 15 рублей по оброку и ссуде в год.

Результатом анализа содержащейся в выкупных документах информации являются данные по трансформации системы наделов и платежей крестьян в ходе реформы, так в Псковском уезде средний пореформенный надел составил 4,5 десятины. Эти сведения, раскрывают характер экономических преобразований в помещичьей деревне, вызванных реализацией реформы. [9, с. 45]

В целом стоит сказать о том, что переход на выкуп был сложным процессом, который не всегда проходил гладко. Крестьяне, часто не имея достаточных средств, оказывались в сложной ситуации. Многие из них были вынуждены брать кредиты, что только усугубляло их положение. Так же многие сталкивались с недостатком выделенной земли, так как теперь в их распоряжении было меньше территорий, что опять же сказывалось на доходе крестьянского населения. [10, с. 121]

Помещики, потеряв крепостных зачастую не могли приспособиться к новой системе, которая постепенно превращалась в капиталистическую, и зачастую разорялись. Некоторые смогли приспособиться и стали сдавать свои земли в аренду.

Изменения затронули все слои населения, в основном усугубив, уже имеющиеся проблемы в обществе, как в экономическом плане, так и в социальном.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный исторический архив (РГИА) Ф. 577 Оп. 31 Д. 1529–1726
2. Кащенко С.Г. Президентская библиотека в Санкт-Петербурге – Российский государственный исторический архив: из опыта сотрудничества в 2010-х гг. (О некоторых результатах оцифровки массива документов Главного выкупного учреждения Министерства финансов российской империи (РГИА. Ф. 577)) // Гуманитарные исследования и цифровая среда: наука и практика. Сборники Президентской библиотеки. Серия «Электронная библиотека». – 2019. – Вып. 9. – С.143–151.
3. Псковская губерния: свод данных оценочно-статистич. исследования. - Псков, 1901–1913. - Перед загл.: Статистическое отд. Псковской губ. Земской управы. Т. 7: Псковской уезд. Вып. 1: Территория, население, землевладение. – 1912. – 323 с.
4. Статистика поземельной собственности и населенных мест Европейской России: по данным обследования, произведенного статистическими учреждениями Министерства внутренних дел, по поручению Статистического совета / Центр. стат. комитет. - СПб.: Тип. Мин-ва внутр. дел, 1880–1885. – 28 с.
5. Количественные методы в исторических исследованиях: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч-ся по спец. «История» / Гарскова И.М., Измestьева Т.Ф., Милов Л.В. и др. Под ред. И.Д. Ковальченко – М.: Высш. шк., 1984. – 384 с.
6. Дегтярев А.Я. Новгородская деревня в реформе 1861 года: Опыт изуч. с использ. ЭВМ / А.Я. Дегтярев, С.Г. Кащенко, Д.И. Раскин; М-во высш. и сред. спец.

- образования РСФСР. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1989. – 198 с.
7. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 7 / под ред. проф. И.Е. Андреевского. – Спб.: Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона), 1890–1907. – 488 с.
 8. Кованько П.Л. Реформа 19 февраля 1861 г. и ее последствия с финансовой точки зрения: Выкупная операция (1861–1907). Киев: Изд. тип. Н.Т. Корчак – Новицкого, 1914. – 484 с.
 9. Ковальченко И.Д. Аренда земли бывшими помещичьими крестьянами в начале 80–гг. XIX в. // Из экономической и общественной жизни России. М., 1976. С. 44–60
 10. Кащенко С.Г. Отмена крепостного права в Псковской губернии (опыт компьютерного анализа условий реализации крестьянской реформы 19 февраля 1861 г.) / С.Г. Кащенко; Спб. гос. ун-т. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 157 с.

© Юсупова Камилла Александровна (kami_yusupova98@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FORMATION OF PREREQUISITES FOR WRITTEN SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**E. Barcaeva
Ju. Dirgina**

Summary: The article is devoted to the problem of the formation of prerequisites for writing in preschoolers with general speech underdevelopment, considering this process as a key stage of preparation for literacy. The paper provides an overview of existing research that reveals the components of the category «prerequisites for writing» and their impact on the success of learning writing and reading. An ascertaining experiment is described aimed at diagnosing the level of formation of these prerequisites in children aged 5-6 years with general speech underdevelopment. The article describes in detail the research methodology and presents the results based on which a workbook was developed that contributes to the formation of key components of speech and cognitive development of older preschoolers.

Keywords: written speech, prerequisites for written speech, preschoolers with general speech underdevelopment, diagnosis of prerequisites for written speech.

Барцаева Елена Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное
государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Мордовский
государственный педагогический университет имени
М.Е. Евсевьева», г. Саранск
ezhovkina.elena@mail.ru

Дирьгина Юлия Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск
ydirgina@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования предпосылок письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), рассматривая этот процесс как ключевой этап подготовки к обучению грамоте. В работе представлен обзор существующих исследований, которые раскрывают компоненты категории «предпосылки письменной речи» и их влияние на успешность освоения письма и чтения. Описан констатирующий эксперимент, направленный на диагностику уровня сформированности этих предпосылок у детей в возрасте 5–6 лет с ОНР. В статье подробно изложена методика исследования и приведены результаты, на основе которых была разработана рабочая тетрадь, способствующая формированию ключевых компонентов речевого и когнитивного развития старших дошкольников.

Ключевые слова: письменная речь, предпосылки письменной речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, диагностика предпосылок письменной речи.

Введение

Формирование предпосылок письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из ключевых задач дошкольного образования, поскольку овладение письмом и чтением во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе. Дети, имеющие речевые нарушения, в большей степени подвержены трудностям при обучении грамоте, что впоследствии может спровоцировать развитие дисграфии, дислексии и снижение интереса к учебной деятельности. Актуальность этой проблемы объясняется рядом ключевых факторов.

Прежде всего, устная и письменная речь тесно взаимосвязаны. Становление письменной формы невозмож-

но без достаточного уровня сформированности фонематического восприятия, лексико-грамматического строя и связной речи. Поэтому дети с ОНР находятся в группе риска по развитию дисграфии и дислексии. Это связано с нарушениями фонематического восприятия, слабостью процессов звукового анализа и синтеза, трудностями в освоении грамматических правил и словообразовательных моделей. Если работа по формированию предпосылок письменной речи не ведется целенаправленно в дошкольном возрасте, то в школе дети ОНР сталкиваются с серьезными трудностями в освоении программы. Данных проблем можно избежать благодаря ранней диагностике и своевременной коррекционной работе, направленной на формирование предпосылок письменной речи у данной категории детей.

¹ Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева по теме «Научно-методические основы социально-коммуникативного развития дошкольников в общем и специальном образовании»

Исходя из этого, проблема формирования предпосылок письменной речи у детей с ОНР особенно актуальна, поскольку нарушения речи в этом случае касаются как фонационного аппарата, так и когнитивных процессов, таких как внимание, память и восприятие. Дети с такой формой дизонтогенеза имеют сложности в восприятии и анализе звуков, что напрямую влияет на их способность к синтезу и анализу звуков, а значит и на успехи в письме. М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко, подчеркивают, что именно эти особенности создают наибольшие трудности при овладении навыками письма [6].

Основные результаты

В.А. Гончарова, И.А. Поварова под предпосылками письменной речи понимают комплекс психофизиологических и когнитивных умений, которые формируются в дошкольном возрасте и обеспечивают успешное освоение письма и чтения. Предпосылки, согласно авторам, включают в себя различные аспекты речевого, познавательного, двигательного и сенсорного развития, без которых овладение письменной речью становится затруднительным [5, с. 57].

Рассмотрим подробнее ключевые компоненты, которые составляют основу предпосылок письменной речи.

Согласно П.А. Кислякову, В.В. Назаренко, Е.И. Дубровинской, для овладения письменной речью необходимо, чтобы у ребенка было развито четкое представление о звуках речи, умение их различать и правильно сочетать. За это отвечают фонематическое восприятие, анализ и синтез. Согласно авторам, фонематическое восприятие – это способность различать звуки речи, а фонематический анализ – умение выделять и различать звуки внутри слова (определять их количество, последовательность и место в слове). Эти навыки необходимы для правильного соотношения звуков с буквами при чтении и письме. Еще одним, не менее важным фактором для освоения письменной речи выступает звуковой синтез – умение соединять звуки в единое слово. Благодаря ему ребенок может «услышать» слово, произнесённое по звукам [3, с. 80].

Другим важным моментом является состояние мелкой моторики у дошкольников. Как подчеркивают О.А. Вилигина и Н.С. Комарова, именно моторная база влияет на успешность овладения письменными навыками. Графо моторные навыки, согласно авторам, включают в себя способность удерживать карандаш или ручку, проводить линии, штриховать, рисовать узоры. У детей с ОНР часто наблюдаются отклонения, как в развитии мелкой моторики, так и в развитии графо моторики, что затрудняет координацию движений рук при письме. Поэтому, по мнению О.А. Вилигиной и Н.С. Комаровой, важным условием для формирования навыков письма является выполнение специально подобранных упражнений, на-

правленных на совершенствование движений пальцев и кисти, а также упражнений, способствующей тренировке зрительно-моторной координации и формированию графических способностей [4, с. 60].

Т.В. Ахутиной, О.Г. Галактионовой, Т.Ю. Хотылевой обращается внимание на то, что письменные навыки тесно связаны с умением ориентироваться в пространстве и на плоскости. Поэтому ребенок должен понимать, где находятся верх и низ страницы, правильно направлять руку при письме, соблюдать границы строки. Это также важно для узнавания букв и их пространственного расположения. Кроме того, письмо требует от ребенка устойчивого внимания и умения удерживать в памяти последовательность движений при написании элементов букв, количество услышанных звуков и букв в слове. Например, при письме диктанта ребенок должен не только запомнить слово, но и мысленно удерживать его структуру, чтобы записать правильно предложно-падежную конструкцию. Соответственно, недостаточная сформированность данных процессов приводит к пропускам или трудностям в написании длинных слов и предложений [7, с. 29].

По мнению В.М. Астапова, осознание структуры языка, владение достаточно емким словарным запасом и грамматическими правилами также являются важными предпосылками письма. Ребенок должен уметь правильно строить предложения, согласовывать слова по родам, числам и падежам, употреблять предлоги и союзы. И если он испытывает трудности в грамматическом оформлении устной речи, он будет сталкиваться с проблемами и при письме: например, может пропускать предлоги, заменять окончания, неправильно выстраивать порядок слов. К тому же письменная речь требует способности формулировать мысли, последовательно выражать их в словах, придерживаться логики изложения. Автором подчеркивается, что без достаточного овладения лексико-грамматическим строем речи становление связной письменной речи будет невозможным [1, с. 78].

Таким образом, предпосылки письменной речи – это комплекс взаимосвязанных навыков, включающих фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, лексико-грамматической строй, зрительно-пространственную ориентировку, графо-моторные умения и психические процессы. Необходимо отметить, что эффективное развитие предпосылок письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи достигается только при условии комплексного подхода, включающего целенаправленную работу над всеми основными компонентами речевого и когнитивного развития.

Для выявления уровня сформированности предпосылок письменной речи у дошкольников с ОНР был организован констатирующий эксперимент на базе МАДОУ

«Детский сад №82 комбинированного вида» г.о. Саранск. В исследовании приняли участие 13 детей в возрасте 5–6 лет с заключением «Общее недоразвитие речи», III уровень речевого развития.

Диагностические задания, применяемые в ходе исследования, были направлены на изучение следующих показателей: 1) фонематическое восприятие (различение звуков в слогах и словах, определение их местоположения); 2) слоговой и звуковой синтез (составление слов из отдельных звуков и слогов); 3) зрительно-пространственная ориентировка; 4) состояние графо моторных функций. Представим полученные результаты.

При выполнении задания по обозначению расположения объектов на сюжетной картинке «Прогулка в лесу» лишь 2 ребенка (15,4 %) смогли правильно назвать местоположение всех предметов. Остальные дети испытывали трудности, связанные с различением понятий «слева» и «справа», «сверху» и «снизу». Так, у 5 испытуемых (38,5 %) наблюдались частичные ошибки в ответах, при этом они могли корректировать их после уточняющих вопросов. Еще 6 детей (46,1 %) не смогли выполнить задание без дополнительной помощи, допуская хаотичные или случайные ошибки. Таким образом, данные диагностики свидетельствуют о недостаточной сформированности зрительно-пространственного гнозиса у дошкольников с ОНР.

При выполнении задания по копированию фигуры «Елочка» из счетных палочек только 3 дошкольника (23,0 %) успешно воссоздали фигуру по образцу и безошибочно повторили ее по памяти. У 4 дошкольников (30,8 %) отмечались затруднения при построении фигуры даже с опорой на образец: они либо пропускали элементы, либо неправильно располагали палочки. Допустили небольшие ошибки при воспроизведении фигуры по памяти. Остальные 6 детей (46,2 %) не смогли выполнить задание без помощи экспериментатора, демонстрируя выраженные трудности в анализе формы и пространственном восприятии.

При повторении слоговых цепочек и пар слов с оппозиционными звуками лишь 3 ребенка (23,0 %) справились с заданием, допустив не более одной ошибки. У 5 дошкольников (38,5 %) отмечались трудности при дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, однако они могли исправлять ошибки после повторного предъявления. Остальные 5 испытуемых (38,5 %) допускали грубые ошибки, заменяя один звук на другой или воспроизводя лишь часть цепочки. Таким образом, полученные результаты указывают на несформированность фонематического восприятия у большинства дошкольников с ОНР.

При определении наличия звука [м] в словах без ошибок справились с заданием 3 ребенка (23,0%). Еще

6 дошкольников (46,2 %) допускали ошибки при анализе слов, но после повторного предъявления речевого материала некоторые из них смогли корректировать свои ответы. Остальные 4 ребенка (30,8 %) затруднялись в определении звука, часто обозначая его в словах, где он отсутствовал. Во время определения первого и последнего звуков в словах 10 дошкольников (77,0 %) испытывали выраженные затруднения, часто называя вместо первого звука – первый слог, что говорит о несформированности фонематического анализа. Остальные дети (23,0 %) не смогли верно определить последний звук в словах.

При составлении слов из услышанных звуков (в правильном порядке) лишь 1 дошкольник (7,7 %) смог безошибочно соединить звуки в слова. У 5 детей (38,5 %) наблюдались трудности при сборе звуков в цельное слово, но они могли исправлять ошибки после повторного предъявления. Оставшиеся 7 испытуемых (53,8 %) не справились с заданием, так как не воспринимали последовательность звуков как единое слово. При работе с нарушенной последовательностью звуков ни один дошкольник с ОНР не смог выполнить задание даже после обучающей помощи, что свидетельствует о крайне низком уровне сформированности данного компонента.

Задание на проведение линий в пределах «дорожки» показало, что 3 ребенка (23,0 %) выполнили его на высоком уровне, допустив лишь незначительные отклонения от условной середины дорожки. У 6 дошкольников (46,2 %) отмечалась нестабильность нажима, разрывы линий и выход за границы, но они смогли довести выполнение до конца. Еще 4 ребенка (30,8 %) не справились с заданием, так как у них наблюдалась выраженная дискоординация движений. У всех испытуемых были зафиксированы нарушения в захвате пишущего предмета, что также требует целенаправленной коррекции.

Проведенный количественный анализ выявил, что лишь у 15,4 % дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается высокий уровень развития предпосылок к овладению письменной речью. У большинства детей преобладают средний (38,4 %) и низкий (46,2 %) уровни, что свидетельствует о выраженных трудностях в таких областях, как зрительно-пространственное ориентирование, зрительно-моторная координация, а также фонематический анализ и синтез. Эти данные подтверждают актуальность системной коррекционной работы, направленной на развитие указанных навыков.

Изучение и обобщение теоретико-методических источников показало, что одним из важных аспектов в работе с дошкольниками, имеющими ОНР, является комплексное развитие предпосылок письменной речи, которое требует применения разнообразных методических материалов, способствующих улучшению этих

навыков. На следующем этапе исследования нами была разработана рабочая тетрадь, предназначенная для систематической работы с детьми, ориентированная на формирование основных предпосылок письменной речи. Наполнение тетради подбиралось с учетом возрастных и индивидуальных потребностей старших дошкольников с ОНР. Она включала задания, направленные на работу с фонематическим восприятием, анализом и синтезом звуков и слогов, совершенствование мелкой моторики и графо моторики, а также совершенствованию связной речи. Приведем примеры дидактических заданий по каждому направлению.

Для формирования фонематического восприятия и звукового анализа нами использовались задания, направленные на формирование у детей способности различать звуки в словах, определять их местоположение (начало, середина, конец слова), а также на совершенствование слухового восприятия. Например, такое упражнение как «Назови и определи общий звуки», в котором дошкольнику предлагалась назвать изображенные предметы и определить, какой звук повторяется в каждом слове. Или задание «Рассели пассажиров», в котором детям предлагалось «рассадить» животных, в зависимости от того, где слышался звук Р: в начале, в середине или в конце.

Формированию слогового анализа и синтеза способствовали задания, в которых дошкольникам предлагалось найти короткое и длинное слова; посчитать количество слогов, найти слоги, соответствующие ритмическому рисунку. По мере овладения дошкольниками слоговым анализом, мы усложняли задания и переходили к работе над слоговым синтезом. Например, предлагали составить слова из слогов (эти задания подразумевали помощь взрослого), а также синтезировать слова из первых (последних) слогов других слов. Например, из первых слогов слов «малина», «шило», «насос» у дошкольников должно было получиться слово «машина». После правильного озвучивания слова, ребенку нужно было вырезать изображение машины и приклеить его в обозначенное поле.

Еще одним направлением коррекционно-педагогической работы выступало формирование мелкой моторики и графо моторики у дошкольников с ОНР. Для этого в содержание тетради были включены упражнения, по типу «Рисунок по точкам», разнообразные штриховки, дорисовывание рисунка. Особое внимание уделялось совершенствованию пальчикового праксиса с помощью кинезиоупражнений, межполушарному взаимодействию в процессе рисования двумя руками. Дополнительно, для знакомства с буквами и закрепления их графического обозначения, в структуру тетради были добавлены задания на лепку букв из пластилина.

Для совершенствования связной речи детей также

были придуманы задания, сочетающие себе как традиционные методики, так и творческий подход. Так, помимо сюжетных картин и схем для составления предложений, нами были придуманы задания, требующие объяснение нелепиц, составление рассказа по плану цепной структуры, придумывание предложений, в которых были бы объединены два на первый взгляд несвязных объекта: например, «дверь» и «аквариум». Помимо формирования навыка связной речи, данные задания также способствовали совершенствованию лексико-грамматического строя речи у испытуемых.

Работа с тетрадью проводилась на логопедических занятиях, а также в рамках домашнего задания родителями. В соответствии с чем, тетрадь использовалась в индивидуальной и групповой формах работы, при этом задания могли быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого ребенка, так как содержание составленной нами тетради не имело жесткого планирования. Также отметим, что наполнение тетради подразумевало большое количество наглядности, в том числе и специальных символов, что позволило дошкольникам с ОНР самостоятельно ориентироваться в большинстве заданий, что в свою очередь способствовало формированию у них самостоятельности и стимулировало учебный интерес.

Итак, включение в рабочую тетрадь для формирования предпосылок письменной речи у дошкольников с ОНР именно этих разделов обусловлено важнейшими аспектами, которые напрямую влияют на успешное овладение навыками письма и грамотности. Основной задачей было создать структуру, которая помогает сформировать у детей все ключевые компоненты письменной речи, начиная с базовых, таких как фонематическое восприятие, и заканчивая первичными графическими навыками, необходимыми для письма.

Выводы

Таким образом, формирование предпосылок письменной речи у дошкольников с ОНР является необходимым этапом в подготовке детей к обучению в школе. Анализ психолого-педагогической литературы и результаты констатирующего исследования показали, что для успешного овладения письмом детям с ОНР важно совершенствовать не только речевые, но и когнитивные навыки, и мелкую моторику. Ожидается, что систематическое использование в работе составленной нами тетради позволит значительно улучшить фонематическое восприятие, способности к синтезу и анализу звуко-слового состава слов, а также состояние мелкой моторики, что в свою очередь станет важным шагом к формированию предпосылок письменной речи у дошкольников с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: учебное пособие для вузов / В.М. Астапов. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 161 с. – ISBN 978-5-534-06932-7. – Текст: непосредственный.
2. Дюбова Е.А. Изучение предпосылок к обучению грамоте у детей с общим недоразвитием речи III уровня / Е.А. Дюбова, Н.И. Отева, Е.В. Пащенко. – Текст: непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 58–61.
3. Кисляков П.А. Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями коммуникации различных категорий: учебное пособие / П.А. Кисляков, В.В. Назаренко, Е.И. Дубровинская; под редакцией П.А. Кислякова. – Москва: РГСУ, 2020. – 210 с. – ISBN 978-5-7139-1399-1. – Текст: непосредственный.
4. Комарова Н.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОНР для успешной подготовки к овладению письменной речью / О.А. Вилигина Н.С. Комарова. – Текст: непосредственный // The Newman in Foreign policy. – № 54 (98). – 2020. – С. 60–62.
5. Поварова И.А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников: учебное пособие для вузов / В.А. Гончарова, И.А. Поварова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 139 с. – ISBN 978-5-534-09758-0. – Текст: непосредственный.
6. Фесенко Ю.А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебное пособие / М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 203 с. – ISBN 978-5-534-13573-2. – Текст: электронный. – URL: <https://urait.ru/book/korrekcija-rechevyh-rasstroystv-detskogo-vozrasta-541124> (дата обращения: 10.02.2025).
7. Хотылева Т.Ю. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе: методическое пособие / Т.В. Ахутина, О.Г. Галактионова, Т.Ю. Хотылева. – Москва: Изд-во В. Секачев, 2019. – 110 с. – ISBN 978-5-88923-358-9. – Текст: непосредственный.

© Барцаева Елена Васильевна (ezhovkina.elena@mail.ru), Дирьгина Юлия Геннадьевна (ydirgina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАТВОРЧЕСТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

PREREQUISITES FOR APPLYING STEAM TECHNOLOGIES TO FOSTER MEDIA CREATIVITY IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

G. Brezhnev

Summary: The article analyzes the existing literature on the phenomena of media creativity and STEAM technologies. Both domestic and international sources are reviewed to assess the extent to which the concepts of STEAM and media education have been studied. The key prerequisites for applying STEAM technologies to develop media creativity within the educational process are highlighted. The article also explores the paths for modernizing the educational process and its prospects through the lens of STEAM technologies to promote media creativity among students in general education institutions.

Keywords: educational process, school students, STEAM technology, STEAM education, media creativity.

Брежнев Георгий Романович

Аспирант, Южный Федеральный Университет,
г. Ростов-на-Дону
gbrezhnev@sfnedu.ru

Аннотация: В статье проводится анализ существующей литературы по феномену медиатворчества и STEAM-технологии. Рассматриваются различные отечественные и зарубежные источники с целью анализа степени изученности концептов STEAM и медиаобразования. Выделены основные предпосылки применения STEAM-технологии развития медиатворчества в образовательном процессе. Рассмотрены пути модернизации образовательного процесса их перспективы, через призму STEAM-технологии для развития медиатворчества у обучающихся в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: образовательный процесс, обучающиеся школы, STEAM-технология, STEAM-образование, медиатворчество.

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена современными реалиями в отечественном образовании. В первую очередь это запрос на активную цифровизацию образовательного процесса, а именно федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [5], направленный на цифровую трансформацию системы образования, «Код будущего» - программа, проходящая под эгидой федерального проекта «Развитие кадрового потенциала IT-отрасли» [4], а также проект «Библиотека цифрового образовательного контента» [3]. Вышеописанные проекты имеют разную специфику, но демонстрируют одну общую тенденцию – цифровизация образования в целом и обучающихся в частности.

Помимо этого, в последних государственных указах, говорится о «Создании школ креативных индустрий в субъектах Российской Федерации» [10]. Такой запрос требует трансформацию в системе образования, разработку и внедрение новых методов обучения, идущих в ногу со временем. Мы можем с уверенностью заявить, что медиатворчество и его развитие через STEAM-технологии будут являться одними из тех инновационных методов, которые и нужны в современном отечественном образовании.

Цель данной статьи: выявить предпосылки и обосновать необходимость применения STEAM-технологии для развития медиатворчества в образовательном процессе.

Основной проблемой выступает отсутствие продуктивных и эффективных путей развития медиатворчества, а также несостоятельность старых методик в современных реалиях.

Основная часть

Наше исследование начинается с анализа степени изученности концепта медиатворчества и феномена STEAM-технологии. В статью включены точки зрения и научные изыскания различных авторов, рассматривающих исследуемую проблему с разных сторон, а именно в исследовании представлены: социальные и статистические предпосылки реализации STEAM - технологии для развития медиатворчества в общеобразовательных организациях. Ближе к заключению представлены предпосылки, выделенные нами на основе настоящего состояния данной проблемы.

Следуя от общего к частному, проанализируем социальный аспект этого вопроса.

Исследователи выделяют необходимость трансформации современного образования по разным причинам. Основная из них – это наступающая четвёртая промышленная революция [8]. Под воздействием цифровизации в обществе происходят серьёзные изменения, и облик того социума, который сложился в настоящее время, будет кардинально пересмотрен.

На первое место по скачку вперёд вышел искусственный интеллект. По причине его проникновения во многие сферы общества люди всё больше и больше применяют искусственный интеллект для развития технологий, и эти технологии открывают потенциал для изменения и совершенствования общества в целом, и различных его элементов в отдельности. А вместе с обществом меняется и рынок труда. Как следствие, в образовании также необходимы изменения. Поскольку общество будущего будет требовать специалистов с новыми цифровыми компетенциями, в образовании появляется новая задача – воспитание таких граждан [2].

Помимо этой новой проблемы, не стоит отводить взгляд и от неразрешённых вопросов. Ещё одним стимулом к изменениям служит низкий уровень естественно-научной грамотности. Согласно государственной политике в адрес естественно-научной грамотности, а именно «Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2024 г. N 3333-р Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 г» [11], совершенно очевидно, что существует нехватка знаний у обучающихся в этой области. Исследователи [7], ровно, как и мы, видят одним из возможных решений этой проблемы внедрение STEAM-технологии в образовательный процесс. Предполагается, что STEAM-технология позволит обучающемуся более гармонично развиваться в естественно-научной области, поскольку STEAM-технология объединяет в себе эти области знаний и эффективно их комбинирует.

Однако, чтобы развитие личности было гармоничным, следует также соблюдать и иное направление, заявленное государственным заказом. В «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года» основными национальными целями указываются «возможности для самореализации и развития талантов», а также «цифровая трансформация».

Исследователи Куликовская И.Э и Чилингарова Д.Н. [14] считают, что модернизация российского образования ставит перед педагогической наукой задачу теоретического и методологического обоснования интегрированного обучения, а также исследователи выделяют современного человека как активного, деятельного, творческого и коммуникативного, который

старается раскрыть свою индивидуальность. Что также наводит нас на мысль о разностороннем развитии обучающегося.

Здесь же, возможным решением мы видим интеграцию медиатворчества в образовательный процесс.

Проанализировав, вышеописанный материал, мы выводим комбинацию STEAM-технология развития медиатворчества у обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

Медиатворчество можно воспринимать и как ресурс профессиональной подготовки молодёжи в области креативных индустрий. Я.А. Сумская [13] в своём исследовании рассматривает проблему формирования профориентации подростков и молодёжи, говоря о том, что медиаобразование и медиатворчество являются важным ресурсом для выбора профессии, поскольку оно позволяет развиваться человеку многогранно и успешно бросать вызов современному рынку труда.

А исследователи А. De la Garza и С. Travis [1] во втором разделе «The STEAM revolution», говорят о пользе их работы в сфере STEAM для проведения сторонних исследований и развития новых профессиональных компетенций. Говоря о личном опыте, и пользе STEAM не только со стороны обучающихся по этой программе, но и со стороны преподавателей.

Так как медиатворчество и STEAM-технология в своей методической базе во многом делают упор на цифровые технологии, такие образовательные подходы должны становиться актуальнее.

Статистический аспект

Безусловно, в данной области мы тоже столкнемся с рядом проблем, которые всегда будут при внедрении или апробации новых педагогических условий. Говоря о статистике в России, в отношении активности молодого поколения в области медиатворчества как создателей контента, хочется выделить исследование «Медиапотребление и медиатворчество: к вопросу об эффективной киберсоциализации молодёжи» [6]. Согласно статистике авторов, уровень активности молодёжи в качестве создателей контента в медиaprостранстве не достигает и 50% среди участвующих в опросе. А вот уровень медиапотребление среди тех же людей, достигает более 90%. Исходя из такой статистики, можно сделать вывод, что медиатворчество как процесс созидательный, нуждается в поддержке и развитии.

В России существуют, 226 STEAM-центров в 40 регионах, а по количеству обучающихся по таким программам числа доходят до 17000 учеников из 7–11 классов. По

мнению М.Г. Корецкого [9] STEAM-образование позволяет обучающимся узнать мир технологий раньше, развиться разносторонне и получить знание о профессиях, на которые они смогут устроиться, окончив образовательное учреждение.

Однако, для нашей безусловно, огромной страны, необходимо расширение центров и увеличение их качества и количества. Поскольку, медиатворчество вместе со STEAM-образованием даст возможность развивать многогранную и универсальную личность.

Предпосылки применения STEAM-технологии для развития медиатворчества в общеобразовательных организациях

Учитывая опыт рассмотренных исследователей и современную ситуацию в обществе, нами были выведены следующие предпосылки возникновения и применения STEAM-технологии развития медиатворчества обучающихся:

1. Революция и цифровизация общества

Быстрое развитие технологий и повсеместная цифровизация неизбежно ведёт к преобразованию общественного уклада. Что отразится на рынке труда и на образовательном процессе, создавая новый запрос государства.

2. Государственный заказ

Согласно документам «Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2024 г. N 3333-р» [11] и «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года» [12], можно выделить, вектор развития естественно-научной грамотности и развития творческой личности. Учитывая специфику медиатворчества и применения STEAM-технологии, можно с уверенностью заявить, что применение STEAM-технологии для развития медиатворчества, сможет если не решить полностью, то начать решение описанной выше проблемы с разных сторон. С их помощью личность будет развиваться всесторонне. Ведь медиатворчество сочетает в себе цифровые технологии и творческий аспект, а STEAM-технология практические навыки

этих аспектов.

3. Развитие медиаграмотности и мотивации

С помощью STEAM-технологии, обучающихся гораздо легче заинтересовать, чтобы направить их на практическое применение своих навыков, а в процессе развития медиатворчества, обучающиеся также будут и познавать азы медиаграмотности, тем самым решая сразу несколько образовательных и социальных проблем.

4. Подготовка к профессиям будущего

STEAM-технология универсальна, она позволяет развивать у обучающихся знания из разных сфер, применять их на практике, а развитие медиатворчества с её помощью, позволит затронуть аспект творческого развития личности и развития коммуникации с медиапространством. Тем самым, формируя у обучающихся новые универсальные компетенции, основанные на творческом, практико-ориентированном и междисциплинарном подходе.

Заключение

Рассмотрев степень изученности проблемы отсутствия продуктивных и эффективных путей развития медиатворчества, мы выявили малую степень изученности этого вопроса. Данная тема требует большого внимания и углублённого исследования.

Современное общество претерпевает значительные изменения и образование должно идти в ногу с нашим обществом. Чтобы достойно выполнять государственную программу, а также помогать обучающимся достигать нового уровня в компетенциях цифрового характера.

В ходе анализа, изложенного выше материала, мы лишь убедились, что развитие медиатворчества с помощью STEAM-технологии будет одним из перспективных решений данной проблемы. Её применение создаёт уникальные условия для разностороннего развития обучающихся, позволяя получать знания из разных областей наук, научиться реализовывать эти знания с помощью практических навыков, а также развивать медиатворческий потенциал и цифровую грамотность у личности. Общество претерпевает процесс модернизации, а значит и образование последует за ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. De la Garza A., Travis C. The STEAM revolution // London: Springer. doi. – 2019. – Т. 10. – С. 978-3.
2. Wahyuningsih, Siti, et al. "STEAM learning in early childhood education: A literature review." International Journal of Pedagogy and Teacher Education 4.1 (2020): 33-44.

3. Библиотека цифрового образовательного контента: официальный сайт. Москва, 2023. — URL: <https://mylesson.online> (дата обращения 30.11.2024)
4. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации: официальный сайт. Москва, 2018. — URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/1085/> (дата обращения 30.11.2024)
5. Минпросвещения России: официальный сайт. Москва, 2018. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения 30.11.2024)
6. Ацута А.И. Медиапотребление и медиатворчество: к вопросу об эффективной киберсоциализации молодежи // Знак: проблемное поле медиаобразования. — 2017. — № 1 (23). — С. 18–23.
7. Иманова А.Н., Самуратова Р.Т., Жуманбаева А.О. Steam-технологии: инновации в естественно-научном образовании // Достижения науки и образования. — 2018. — Т. 2. — № 8 (30). — С. 75–76.
8. Квачев В.Г., Юдина М.А. Индустрия 4.0: поражение работы или победа творческого труда? // Государственное управление. Электронный вестник. — 2017. — № 64. — С. 140–158.
9. Корецкий М.Г., Тукаева Л.Р. Развитие STEM-подхода в России и мире
10. Правительство России официальный сайт: официальный сайт. Москва 2000. — URL: <http://government.ru/docs/44283/> (дата обращения 30.11.2024)
11. Официальный портал правовой информации России: официальный сайт. Москва 2011. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411230014> (дата обращения 30.11.2024)
12. Минпросвещения России: официальный сайт. Москва, 2018. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения 30.11.2024)
13. Сумская Я.А. Медиатворчество как основной ресурс профессиональной подготовки молодёжи в области креативных индустрий // Развитие современных технологий коммуникационной и медиасферы: проблемы и решения. — 2022. — С. 142–145.
14. Чилингарова Д.Н., Куликовская И.Э. Интеграция истории и искусств в обучении старших подростков // Национальная ассоциация ученых. — 2016. — № 9 (25). — С. 25–29.

© Брежнев Георгий Романович (gbrezhnev@sfnedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Винокурова Мария Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский
государственный педагогический университет, г. Барнаул
vinokurova_ma@altspu.ru

MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE: NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M. Vinokurova

Summary: The article is devoted to the study of multicultural educational space and the role of national-regional component in teaching Russian as a foreign language. The relevance of the topic is conditioned by the increasing interest to the Russian language in the international community and the necessity to consider cultural and regional peculiarities in educational programs. The article considers the influence of multicultural environment on the formation of not only linguistic competence in foreign students, but also linguacultural competence. The proposed texts and tasks that focus on the regional peculiarities of Barnaul and Altai Krai contribute to a deeper understanding of the cultural context of the region. The proposed methodological materials have been tested in the extracurricular activities of the International Friendship Club of Altai State Pedagogical University.

Keywords: multicultural education, Russian as a foreign language, regional component, national component.

Аннотация: Статья посвящена изучению поликультурного образовательного пространства и роли национально-регионального компонента в обучении русскому языку как иностранному. Актуальность темы обусловлена возрастающим интересом к русскому языку в международном сообществе и необходимостью учитывать культурные и региональные особенности в образовательных программах. В статье рассматривается влияние поликультурной среды на формирование не только языковой компетенции у иностранных обучающихся, но и лингвокультурной. Предлагаемые тексты и задания, которые фокусируются на региональных особенностях Барнаула и Алтайского края, способствуют более глубокому пониманию культурного контекста региона. Предложенные методические материалы прошли апробацию во внеурочной деятельности клуба международной дружбы Алтайского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: поликультурное образование, русский язык как иностранный, региональный компонент, национальный компонент.

Введение

В современном мире, где происходят активные процессы миграции, вопрос о поликультурном образовательном пространстве приобретает особую актуальность. Поликультурное образование направлено на интеграцию различных культур и мировоззрений в образовательную систему, что позволяет ученикам осознавать и уважительно относиться к культурным различиям, «у людей разных национальностей и религий формируются принципы толерантности и уважение к чужим традициям и культуре» [4, с. 56]. Один из ключевых аспектов поликультурного образования — это внедрение национально-регионального компонента, который способствует сохранению уникальных культурных традиций и укреплению национальной идентичности [8], а также адаптации и успешной коммуникации иностранных студентов в России, в частности, в регионе их обучения и временного проживания [9].

Цель статьи – обосновать актуальность использова-

ния в рамках учебной и внеучебной деятельности регионального компонента в обучении русскому языку как иностранному в поликультурном образовательном пространстве.

Материалы и методы исследования

Национально-региональный компонент позволяет интегрировать культурные, исторические и социальные особенности конкретного региона в учебный процесс. «Одной из современных тенденций усовершенствования российской системы образования является инновационность и региональность, отражающая специфику российского общества – разнообразие в социально-экономическом развитии регионов, различие в их природных, культурных, национальных и исторических особенностях» [7, с. 164]. Это не только способствует более глубокому пониманию языка, но и помогает студентам лучше познакомиться с разнообразием региональной культуры. Трудно не согласиться с позицией А.А. Пылковой о том, что «учебные пособия по русскому языку как

иностранным (РКИ), как правило, нацелены на развитие общестрановедческой компетенции, в то время как актуальный для учащихся регионоведческий материал остается невостребованным. В текстах учебных пособий упоминаются реалии крупных центральных городов России, однако в реальной жизни и коммуникации учащиеся с ними не сталкиваются» [6, с. 223]. В современном образовательном процессе становится всё более очевидной необходимость целенаправленного применения различных видов материала (общестрановедческого и регионального), который способствует глубокому пониманию инокультурных ценностей и ментальности носителей русского языка. Это связано с тем, что межкультурные коммуникации и взаимодействия становятся всё более интенсивными и разнообразными. Для иностранных специалистов данный аспект обучения играет ключевую роль, так как именно лингвокультурная компетенция становится одним из важнейших компонентов их профессиональной компетентности.

Лингвокультурная компетенция включает в себя не только знание языка, но и глубокое понимание культурных и ментальных особенностей носителей языка, знания о стране, о ее региональных особенностях, то что традиционно называется лингвострановедением, задача которого состоит в изучении «языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования» [3, с. 7]. Это понимание помогает избежать многих коммуникативных недопониманий и способствует более эффективному взаимодействию в профессиональной и личной сферах.

Рассмотрим этот подход на примере текстов о Барнауле и Алтайском крае, которые были апробированы в учебном процессе с иностранными студентами в Алтайском государственном педагогическом университете, а также внеучебной деятельности в рамках работы Клуба международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ».

Обращение к региональному компоненту обосновывается тем, что иностранные студенты испытывают трудности в языковой и социокультурной адаптации. Опрос студентов-иностранцев (164 иностранных студента АлтГПУ из разных стран: Китай, Таджикистан, Узбекистан, Казахстан) показал, что они не знают об истории региона, не знакомы с различными природными и историческими комплексами Алтайского края. Так, 86% студентов-иностранцев не выезжали за пределы города Барнаула за время обучения, 78% не знают про достижения Алтайского края в области культуры, науки, спорта, 93% не знают, какие известные русские писатели и поэты жили в Алтайском крае. 90% знают про автомат Калашникова, но не знают, что родина конструктора – Алтайский край.

Полагаем, что одним из примеров успешного внедрения национально-регионального компонента в образовательную систему является использование местной литературы, истории и фольклора не только в учебной, но во внеучебной деятельности. «Интеграция в учебный процесс местных исторических и культурных особенностей значительно обогащает образовательное пространство, делая его более интересным и мотивирующим для учащихся. Вместо абстрактных текстов студенты пробуют взаимодействовать с реальными культурными объектами, что способствует более глубокому и осмысленному усвоению материала» [2, с. 35].

Нами были разработаны тексты и задания к ним, которые сформировали базовые знания у студентов-иностранцев о регионе пребывания.

Текст 1.

Методические рекомендации: текст предназначен для базового уровня (А2) владения русским языком с целью знакомства с Алтайским краем. В тексте расставлено ударение для правильного чтения незнакомых и сложных слов. Объём – 130 слов.

Алта́йский край нахо́дится в Росси́и, на ю́ге За́падной Сиби́ри. Э́тот регио́н о́чень краси́вый и интере́сный. В Алта́йском кра́е есть го́ры, реки́ и ле́са. Гла́вная река́ кра́я – Обь. Её образу́ют две го́рных реки́ - Бия и Катунь. Ещѐ одна́ река́ протека́ет по все́му Алта́йскому краю́ – Але́й.

В Алта́йском кра́е ра́звито се́льское хо́зяйство. Здесь выра́щивают пше́нцу, грéчку, подсо́лнечник, са́харную свёклу и дру́гие культу́ры. Алта́йский ме́д о́чень вку́сный и по́лезный.

Гла́вный го́род кра́я – Барнау́л. В Барнау́ле есть мно́го школ, униве́рситетов, музе́ев и теа́тров. Го́род о́чень краси́вый и зеле́ный, здесь мно́го парко́в. В Барнау́ле лю́ди мо́гут учи́ться, рабо́тать и отды́хаться.

Алта́йский край – э́то отлѐчное ме́сто для путеше́ствий и отды́ха. Ле́том в Алта́йском кра́е мо́жно походи́ть в го́ры, а зимо́й – ката́ться на лы́жах. Алта́йский край — э́то ме́сто, где ка́ждый найдет что-то интере́сное для себя́.

Задания к тексту

1. Ответьте на вопросы по тексту
Где находится Алтайский край?
Какие природные объекты есть в Алтайском крае?
Как называется главная река края?
Какие реки образуют реку Обь?
Какая ещё река протекает по Алтайскому краю?

Какие культуры выращивают в Алтайском крае?
Как называется главный город края?
Что можно делать в Алтайском крае летом?
Что можно делать в Алтайском крае зимой?

2. Найдите в тексте и выпишите названия рек.

3. Ролевая игра «Путешествие по Алтайскому краю»

Роли: гид, туристы

Ситуация: один ученик играет роль гида, который рассказывает группе туристов (остальные ученики) про Алтайский край. Он должен упомянуть реки, горы, озера, город Барнаул и сельское хозяйство. Туристы должны задавать вопросы.

4. Работа с картой Алтайского края

На карте Алтайского края найдите основные географические объекты (реки Обь, Бия, Катунь, Алей), город Барнаул. Какие ещё города есть в Алтайском крае?

Текст 2.

Для знакомства с центральным городом Алтайского края предлагаем на занятиях поработать с официальной информацией, размещенной на сайте города Барнаула <https://barnaul.org>.

Методические рекомендации: на официальном сайте представлена аутентичная информация с использованием инфографики, текстовый материал соответствует требованиям к базовому уровню (A2). Интерактивная карта позволяет провести виртуальную экскурсию на уроке.

Задание 1.

Найдите на сайте города Барнаула <https://barnaul.org/gorod/tourism/> ответы на вопросы:

Где расположен Барнаул?

В каком году основан Барнаул?

Сколько человек живет в Барнауле?

Какое расстояние от Барнаула до Москвы?

Сколько часов разница с Москвой?

Какая река протекает в Барнауле? Сколько километров?

Как можно добраться до Барнаула?

Какая средняя температура в июле? В январе?

Задание 2.

Изучите интерактивную карту города Барнаула https://guestcard.barnaul.org/objects/where_visit/istoricheskaya-liniya/ Представьте, что вы планируете

прогулку по городу. Составьте маршрут от площади Советов до реки Обь, указывая по пути интересные остановки и достопримечательности, которые вы можете увидеть.

Текст 3.

Методические рекомендации: текст предназначен для уровня B1. Объём – 298 слов. Текст представлен в сокращённом варианте [1, с. 55–56].

«Сегодня мы с вами прогуляемся по Барнаулу. Этот старинный город появился почти 300 лет назад. Первое, что видит человек, когда приезжает в Барнаул – это вокзал или аэропорт. Рядом с железнодорожным вокзалом находится площадь Победы. Одно из самых любимых мест для прогулок барнаульцев – площадь имени Сахарова. Зимой здесь ставят огромную ёлку, красивые фигуры из льда и снежные горки. Рядом находится Театр Драмы.

Недалеко – главная спортивная арена Барнаула – это Дворец спорта. Недавно в городе открыли новый ледовый дворец «Динамо». Ещё одна знаменитая площадь Барнаула – площадь Октября. На ней расположен Молодёжный театр Алтая и символ Барнаула – дом под шпилем. Если прогуляться ниже по проспекту Ленина, мы попадём на площадь Советов, увидим памятник Ленину, здание краевой администрации и Нулевой километр – отсюда начинаются все дороги Алтайского края. В Барнауле много красивых зданий – и современных, и старинных. Много памятников и значимых для барнаульцев мест.

В Барнауле много интересных мест. Вы уже видели новую лестницу в Нагорном парке? Она ведёт к ещё одному символу – огромным буквам «Барнаул», которые видны, когда едешь по мосту в город. На Речном вокзале можно полюбоваться на реку Обь и покататься летом на теплоходе. Чтобы рассказать о Барнауле и показать все его уголки, нам не хватит и часа. Наш город одинаково красив и гостеприимен в любое время года!» [1, с. 55–56].

Задания к тексту

1. Покажите на карте города Барнаула все места, которые названы в тексте.

2. Где вы уже побывали?

3. Используя информацию из текста, составьте буклет для туристов. Добавьте собственные фотографии.

Текст 4.

Методические рекомендации: текст предназначен

для уровня А2. В тексте расставлено ударение для правильного чтения незнакомых и сложных слов. Объём – 245 слов.

Проспéкт Лéнина

Проспéкт Лéнина - глáвная у́лица гóрода Барна́ула.

Упомина́ния об э́той у́лице встреча́ются уже́ в 1748 году́. Э́то была́ одна́ из пéрвых у́лиц, поя́вившихся в Барна́уле.

Назвáние проспéкта меня́лось мно́го раз. В концé 18 - началé 19 вéка э́то был Богорóдицкий переу́лок. Потóм э́то мéсто именовáлось Москóвской у́лицей (у́ли Москóвским переу́лком). С 1900 гóда проспéкт назывáлся Москóвский проспéкт. Пóсле 1917 гóда проспéкт назывáли у́лицами Бульвáрная и Садовáя, а пóзже - Совéтский переу́лок. В 1924 году́ проспект Лéнина получил совремéнное назвáние.

Длинá проспéкта – бóлее 8 киломéтров, а ширинá проспéкта – 42 мéтра. По проспéкту прохóдит весь основнóй городскóй трáнспорт: троллéйбусы, трамвáи, автобóусы, маршрутнóе таксú. Начáло проспéкта Лéнина нахóдится на территóрии старóго гóрода, где есть мно́го пáмятников архитeктóры прошлých эпо́х.

В 1960-х годáх проспект Лéнина был продлён до проспéкта Космона́втов.

В 1990-2000-е гóды проспéкт был благоустрóен - тополéя на бульвáре заменены́ берёзaми и ёлaми, восстанóвлены часóвни. Лéтом 2006 гóда бýли реконстру́ированы фасáды здáний на проспéкте Лéнина от плóщади Октяб́ря до у́лицы Чкáлова.

Сегóдня проспект Лéнина — э́то у́лица, где мно́гие здáния явля́ются не тóлько жилýми, но и общéственными: под магазúны, аптéки, ресторáны, кафе́ и óфисы перестрóено большинствó пéрвых этажéй жилýх здáний. Пострóены тáкже и разлúчные торгóвые цéнтры, напримéр, «Импéрия» и совремéнный торгово-развлекáтельный центр «Пионéр».

Проспéкт Лéнина имéет не тóлько богáтую истóрию, но и высóкую знáчимость для жúтелей гóрода. Э́тот проспéкт нахóдится на пéрвом мéсте в спúсках популярнých и вáжных мест в Барна́уле. Он явля́ется очéнь популярнóм маршрутóм для прогу́лок у жúтелей гóрода и его гостéй.

Предтекстовые задания

1. Почему улицы переименовывают?
2. Какие важные объекты (исторические, культур-

ные, социальные) находятся на главной улице города?

3. Какая главная улица в вашем родном городе?

Послетекстовые задания

1. Где начинается проспект Ленина?
2. Как назывался проспект Ленина в конце 18-го - начале 19-го веков?
3. Какие еще названия проспекта были в 19 веке?
4. Какое название было в 1900 году?
5. Какие названия имел проспект после 1917 года?
6. В каком году проспект получил современное название?
7. Какова длина и ширина проспекта Ленина?
8. Какие здания и объекты находятся на проспекте Ленина?
9. Почему, по вашему мнению, проспект Ленина важен для жителей города Барнаула?
10. Какие торговые центры упоминаются в тексте?
11. Какой городской транспорт ходит по проспекту Ленина?
12. На основе прочитанного текста найдите на карте <https://yandex.ru/maps/197/barnaul/?ll=83.776860%2C53.346785&z=13> следующие места и объекты:
 - начало проспекта Ленина (территория старого города);
 - площадь Октября;
 - улица Чкалова;
 - проспект Космонавтов;
 - торговый центр «Империя»;
 - торгово-развлекательный центр «Пионер».
13. Послушайте текст https://guestcard.barnaul.org/objects/where_visit/istoricheskaya-liniya/ . Что нового вы узнали про площадь Ленина? Какой информации не было в прочитанном тексте?
14. Расскажите, как менялись названия главных улиц в вашем родном городе.

Результаты исследования

Полагаем, что иммерсивное погружение в формировании лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенции – один из основных продуктивных

приемов. Экскурсии по значимым местам региона, участие в культурных мероприятиях, таких как национальные праздники и фестивали, — всё это способствует укреплению межнационального диалога культур, формированию лингвострановедческих знаний [5].

Клуб международной дружбы «Русский как ИНОСТРАННЫЙ» Алтайского государственного педагогического университета представляет собой оригинальную концепцию внеучебной коммуникации иностранных и российских студентов, обучающихся в Алтайском крае.

Тьюторами и командой проекта было разработано 7 выездных мероприятий по Алтайскому краю с целью знакомства иностранных студентов с достижениями в разных областях: литература, театр, космос, спорт, кино и др.

1. «Барнаул - мистический. Барнаул - исторический: музейная ночь в Барнауле». Знакомство участников клуба с историей, достопримечательностями Барнаула

2. Выездная литературная гостиная по теме «Писатели с Алтая: Р. Рождественский (90 лет со дня рождения поэта)». Знакомство с литературным наследием писателей Алтая (проза и поэзия), с творчеством Р. Рождественского, участие в Литературном фестивале Роберта Рождественского, посещение Мемориального музея Р.И. Рождественского, с. Косиха.

3. Выездная литературная гостиная по теме «Писатели с Алтая: В.М. Шукшин». Знакомство с литературным наследием писателей Алтая (проза и поэзия), с творчеством В.М. Шукшина, посещение Всероссийского мемориального музея-заповедника В.М. Шукшина, с. Сrostки.

4. Выездное заседание клуба «Кино и театр Алтая». Проведение выездного заседания клуба в Мемориальном музее Золотухина В.С. (Алтайский край, Быстроистокский район, с. Быстрый Исток).

5. Выездное заседание «Имена Горной Колывани».

Знакомство участников клуба с инженерной историей Алтайского края, посещение Мемориального музея Михаила Калашникова в селе Курья Курьинского района Алтайского края, Колыванского музея истории камнерезного дела на Алтае.

6. Выездное спортивное мероприятие «Алтай спортивный. Алтай активный». Знакомство участников клуба с достижениями Алтайского края в области спорта и туризма, знакомство с туристическим кластером г. Белокуриха.

7. Выездное заседание по теме «Я. Алтай. Вселенная» в Алтайский государственный мемориальный музей Г.С. Титова (второго космонавта планеты) (с. Полковниково).

Работа с текстами на занятиях в аудитории, ряд выездных мероприятий, технология иммерсивного погружения позволили у иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, сформировать знания о регионе, в котором они проживают и обучаются.

Обсуждение и выводы

Таким образом, в рамках статьи представлены приемы работы в учебной и внеучебной деятельности по формированию лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенций иностранных обучающихся в поликультурном образовательном пространстве с включением региональных составляющих. Опрос, наблюдение за инофонами позволяют сделать вывод, что поликультурное образовательное пространство с национально-региональным компонентом – это не просто адаптация учебного процесса к культурным особенностям региона, но и важный шаг к развитию у студентов чувства толерантности, уважения и понимания того региона, в котором они проживают и обучаются. Соприкосновение инофонов с языковой, социокультурной средой позволяет говорить об успешности адаптации, мотивации в изучении русского языка и повышении его уровня владения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокурова М.А. Обучение лексике в методике преподавания РКИ: коммуникативный аспект (на материале темы «Город») // Педагогическое образование на Алтае. 2016. № 2. С. 53–58.
2. Винокурова, М.А. Лингводидактический потенциал туристического дискурса в обучении русскому языку как иностранному // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – 2024. – № 3. – С. 31–35.
3. Винокурова М.А. Лингвострановедение: учебно-методическое пособие. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – 80 с.
4. Ковынева И.А. Россия глазами иностранных студентов: проектная деятельность как развитие формирования социокультурной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 1(46). – С. 54–57.
5. Ляшева М.Н. Виртуальные экскурсии как средство формирования лингвокультурной и страноведческой компетенции у иностранных обучающихся //

- Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2024. – № 1(4). – С. 25–28.
6. Пылкова А.А. Педагогический дизайн учебного пособия по русскому языку как иностранному с учётом регионального компонента: концепция коммуникативного моделирования на примере краеведческого материала Хабаровска // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. №1. С. 223–231.
 7. Толмачева Е.В., Пархомова Е.С., Легочкина Е.Н. Реализация национально-регионального компонента в обучении русскому языку студентов-иностранцев на проектной основе // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2021. Т. 25. № 3. С. 163–171.
 8. Хамраева Е.А., Кожевникова М.Н., Рязова О.Ю., Юдушкина О.В. Формирование социокультурной среды средствами лингвострановедческого контента при обучении РКИ / Наука и школа. – 2021. – № 6. – С. 162–172.
 9. Юдина Т.М. Аутентичные региональные видеоматериалы в практике обучения русскому языку как иностранному / Т.М. Юдина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–1. – С. 316–319.

© Винокурова Мария Анатольевна (vinokurova_ma@altspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE DEVELOPMENT OF CREATIVE AND CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING

**T. Gulaya
T. Gerasimenko**

Summary: The article raises the issue of the impact of digital technologies based on artificial intelligence on the development of critical thinking and creativity among students of non-linguistic specialties. Having considered the content of the concepts "critical thinking" and "creativity", the authors of the article explore the possibility of using the potential of artificial intelligence technologies to assist students in analyzing the presented material, evaluating, and summarizing information, substantiating arguments, and decisions. The article provides examples of tasks offered by artificial intelligence platforms and concludes that artificial intelligence and learning systems adaptive to it can not only personalize learning, adjust content to the individual needs of students and evaluate their progress, but also contribute to the development of critical thinking skills and increased creativity by setting for students focused tasks which require information analysis and decision-making.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, AI-technologies, creativity, critical thinking.

Гулая Татьяна Михайловна

Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Gulaya.TM@rea.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Gerasimenko.TL@rea.ru

Аннотация: В данной статье поднимается вопрос влияния цифровых технологий, созданных на базе искусственного интеллекта, на развитие критического мышления и креативности у студентов неязыковых специальностей. После рассмотрения содержания понятий «критическое мышление» и «креативность» авторы статьи исследуют возможность использования потенциала ИИ-технологий в оказании помощи студентам при процессе анализа представленного материала, оценки и синтеза информации, обоснования аргументов и решений. В статье приводятся примеры заданий, предлагаемых платформами искусственного интеллекта, и делается вывод о способности искусственного интеллекта и адаптивных к нему систем обучения не только персонализировать образование, корректировать контент в соответствии с индивидуальными потребностями обучаемых, оценивать прогресс студентов, но и помогать развивать навыки критического мышления, совершенствовать креативные способности, ставя перед обучаемыми целенаправленные задачи, требующие анализа информации и принятия решений.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, ИИ-технологии, креативность, критическое мышление.

В настоящее время, именуемое с начала XXI века цифровой эпохой, одним из самых быстро развивающихся направлений в науке стал искусственный интеллект, который успешно применяется почти во всех сферах человеческой деятельности, включая экономику, здравоохранение, финансы, производство, торговлю, транспорт. Искусственный интеллект используется в информационных системах, умножая и обогащая их возможности. Образование – это одно из направлений, в котором также происходит заметная трансформация, связанная с появлением искусственного интеллекта, хотя пока еще трудно оценить масштабы нововведений и прогнозировать результаты использования ИИ в процессе преподавания различных дисциплин, в том числе и иностранного языка.

Исследователи по-разному оценивают использова-

ние искусственного интеллекта в практике преподавания иностранного языка в вузе. Преподаватели и методисты «старой закалки», как правило, считают, что при изучении иностранного языка в приоритете должны быть традиционные методы обучения, поскольку именно они обеспечивают необходимый «багаж» знаний, умений и навыков. Современные же специалисты, описывая в своих исследованиях преимущества цифровой эпохи (хотя они просчитывают и все возможные риски, связанные с использованием цифровых технологий) уверены, что работа с обучающими программами, созданными на базе искусственного интеллекта, «подводит» студента к осмысленному анализу учебной информации и способствует более глубокому пониманию иноязычных текстов, лучшему усвоению лексического и грамматического материала.

О влиянии ИИ на эффективность формирования коммуникативной иноязычной компетенции, на совершенствование лексико-грамматических навыков в процессе изучения иностранного языка, в целом, сказано много. Но в последнее время между преподавателями и методистами разгорается серьезная дискуссия о том, способствует ли ИИ развитию у обучающихся критического мышления и создает ли он условия для актуализации креативного подхода к процессу иноязычной подготовки. Но прежде, чем затронуть проблему взаимосвязи искусственного интеллекта как неотъемлемого элемента цифровизации образования с такими качествами личности, как креативность и критическое мышление, которые неизменно сопровождают процесс обучения, остановимся на содержании вышеупомянутых терминов.

В методике преподавания иностранных языков формирование критического мышления определяется как приоритетное направление процесса обучения иностранным языкам. Содержание понятия «критическое мышление» и теоретические вопросы, связанные с его ролью в процессе становления личности и практической реализацией в контексте иноязычного образования, отражены в трудах многих исследователей, написанных задолго до начала цифровой эпохи. Еще в конце прошлого столетия американский психолог Дайана Халперн отмечала, что организация учебно-воспитательного процесса должна оптимизировать процесс интеллектуального и морального развития человека [6]. Это положение обосновывается тем, что на современном этапе обществу нужна самостоятельная, самодостаточная личность, которая умеет мыслить критически, видеть и творчески решать конкретные проблемы. Именно поэтому процесс развития критического мышления и сегодня актуален и, несмотря на трансформацию образовательной парадигмы, представляет собой важную часть стратегии профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студента.

Итак, что из себя представляет критическое мышление? Согласно дефиниции Н.Ю. Туласиновой, критическое мышление – это «сложное интегративное качество личности, представляющее собой совокупность мотивационного, познавательного, деятельностного и рефлексивного компонентов, которые способствуют реализации процесса самопознания, самообразования и самореализации» [5]. И.В. Смирнова называет критическим мышлением «систему мыслительных стратегий», направленную на «поиск путей рационального решения проблемы», «оценку чужой и собственной информации» и выявление аспектов, необходимых для интерпретации той или иной ситуации [3].

Сформированность навыков критического мышления предполагает способность человека анализировать информацию с позиций логики и личностного подхода

и применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям в контексте поставленной задачи. Развитие познавательной активности, стимулирование умственной деятельности влияют на формирование критического мышления, которое, «наряду с креативностью и коммуникацией, входит в группу ключевых компетенций современной личности» [4, с. 233], поскольку позволяет «самостоятельно осмысливать поставленные перед человеком вопросы и подбирать индивидуальные стратегии поиска ответов на них» [4, с. 234].

Автор приведенной выше цитаты ставит рядом с критическим мышлением креативность – свойство личности, направленное на созидательность и творческий подход.

Креативностью, как правило, называют творческие способности индивида, характеризующиеся способностью к продуцированию принципиально новых идей, к поиску нестандартных решений тех или иных гипотез, к выдвижению задач, решить которые невозможно по заранее известному алгоритму. Креативность выступает мощным фактором развития индивида, определяет его готовность к нестандартному мышлению и поведению.

При организации учебного процесса, основанного на принципах педагогического сопровождения, формирование креативного и критического мышления происходит не за счет программного материала, а в результате тандема «преподаватель — студент», в котором именно преподавателю отводится роль воспитателя личности, способной к творческой деятельности и критическому мышлению. В рамках традиционного подхода преподаватель становится не столько информатором, сколько координатором, организатором диалога, консультантом обучаемых с учетом их индивидуальных способностей.

В цифровую эпоху, когда неотъемлемой частью образовательного процесса стало внедрение учебных компьютерных программ, созданных на основе искусственного интеллекта (ИИ), система знаний и выработанных на их основе умений и навыков, требующая максимального раскрытия творческого потенциала и критического подхода к изучаемому материалу, претерпела большие изменения.

Исследователи отмечают, что технологии искусственного интеллекта (ИИ) обеспечивают индивидуализацию обучения, позволяют снизить нагрузку преподавателей, ускорить процесс усвоения материала, предлагая студентам интерактивные упражнения, которые значительно ускоряют процесс освоения лексического и грамматического материала, а значит и повышают результативность обучения [7]. Но способствуют ли ИИ-технологии фор-

мированию креативного и критического мышления, или же они только берут на себя обязанности виртуального учителя и доводят универсальные учебные действия обучающихся до автоматизма, создавая систему контроля, которую преподавателям трудно реализовать в условиях дистанционного и онлайн-обучения?

На наш взгляд, если рассматривать креативность и критическое мышление как комплекс особенностей интеллекта и качеств личности, то их формирование нельзя ограничивать определенными условиями организации учебной деятельности. Исследователи считают, что «интеграция ИИ в обучение иностранным языкам открывает новые возможности для развития креативного и критического мышления за счет использования адаптивных систем обучения, генеративных моделей и аналитических инструментов» [1, с. 403].

Так, онлайн-приложение *Quillionz* (<https://www.quillionz.com/>) способствует развитию у студентов аналитического мышления в процессе работы над текстами. Программа автоматически и быстро генерирует вопросы на понимание содержания прочитанного отрывка текста, предоставленного обучающимся. Причем вопросы составлены таким образом, что ответы на них требуют не только понимания фактического содержания текста, но и использования логического мышления. Иными словами, *Quillionz* генерирует вопросы, оценивающие способность студентов объяснять причинно-следственные связи на основе четко сформулированных рассуждений. Получив ответ, система анализирует глубину рассуждений студентов, акцентируя внимание на аргументации точки зрения, построении логической цепочки, обосновании высказанного предположения, адекватности представленных доказательств [10].

Еще одним интересным инструментом, сконструированным на основе ИИ-технологии, является система *Turnitin Feedback Studio* (<https://www.turnitin.com/>), которая также развивает у студентов навыки критического мышления. Прежде всего, данный ресурс, благодаря встроенной системе плагиата, имеет возможность проверять оригинальность созданных студентами текстов. Программа учит студентов пользоваться информацией, обрабатывая ее так, чтобы индекс заимствования был ниже. Анализируя сходство составленного текста с другими источниками, программа «не только обнаруживает плагиат, но и предоставляет подробные комментарии и предложения по улучшению структуры работы, аргументации и стиля» [1, с. 404].

Понимать связи между событиями и их последствиями учит платформа *Cognii Virtual Learning Assistant* (<https://www.cognii.com/technology>). *Cognii VLA* — это интеллектуальная обучающая система, которая вовле-

кает учащихся в диалог «один на один» в режиме реального времени, предоставляя студентам возможность корректировать свои ответы. В отличие от других обучающих систем, *Cognii VLA* использует в качестве основы для оценки естественный язык учащихся, а не выбор из предложенных вариантов ответов. [8]. Самостоятельно сформулированный студентом ответ, в отличие от выбора предоставленных, позволяет обеспечить более качественное обучение.

Оценивая правильность ответов, платформа *Cognii* использует уникальные алгоритмы обработки естественного языка для анализа синтаксиса, лексических единиц, грамматических структур, что помогает определить когнитивные способности студентов, что позволит преподавателю «настраивать учебные планы и подходы в соответствии с потребностями и успехами студентов» [1, с. 404].

Анализируя возможности технологий искусственного интеллекта в плане развития критического мышления, невозможно обойти стороной чат-бот *ChatGPT* (<https://trychatgpt.ru/>), представляющий собой платформу для развития языковых умений и навыков.

ChatGPT может распознавать значение слов в контексте, исправлять и объяснять языковые ошибки, создавать разные тексты (например, электронные письма, рассказы, рецепты), предлагать викторины, добавлять аннотации к текстам, давать словарные дефиниции и примеры на распознавание, например, синонимов. Но данная программа не только выполняет любую просьбу студента, предоставляя готовые ответы на вопросы. *ChatGPT* также помогает развивать навыки критического мышления, ставя перед студентами целенаправленные задачи, требующие анализа информации и принятия решений, поощряя исследовать альтернативные подходы и совершенствовать свои идеи [9]. В некоторых случаях, если попросить *ChatGPT* исправить и объяснить грамматические ошибки, виртуальный учитель может предложить своему «ученику» самостоятельно проанализировать выполненное упражнение и найти ошибку, обратившись к грамматическому справочнику. *ChatGPT*, способствуя более глубокому пониманию материала в процессе анализа текстов, «требует от обучающихся не только внимания к деталям, но и способности оценивать аргументы на предмет их логичности и фактической корректности» [1, с. 404]. Генерируя упражнения со встроенными ошибками или дискуссионными точками зрения, программа помогает студентам «улучшать свои навыки путем идентификации и корректировки своих ошибок», учиться аргументированно выражать свои мысли на английском языке, способствуя тем самым развитию критического мышления» [1, с. 404].

Все проанализированные выше ИИ-инструменты, направленные на формирование критического мышления, также в той или иной степени стимулируют использование креативного подхода к предложенным данным системами заданиям и упражнениям. Так, например, чат-бот *ChatGPT* предлагает студентам следующие задания:

- продолжить высказывание, мысль, метафору;
- описать ситуацию, изображенную на картинке и спрогнозировать все ее возможные последствия;
- просмотреть видеосюжет без звука и на основе мимики и жестов постараться понять, о чем беседовали персонажи.

Чат-бот *Character AI* предлагает интересную игру, суть которой представлена в следующих поэтапных заданиях:

1. Прочитайте биографию какого-нибудь известного американского предпринимателя.
2. Составьте список вопросов, которые вы хотели бы ему задать (вопросы могут касаться фактов биографии, факторов успеха, отношения к деньгам и т.п.).
3. Найдите выбранную личность на сайте *character.ai* (<https://character.ai/>) и возьмите у этого героя интервью: задавайте вопросы и отвечайте на реплики персонажа так, чтобы получился связный диалог.
4. Сделайте скриншот беседы, чтобы другие студенты знали содержание беседы.

5. Расскажите другим членам группы о том, что вам понравилось, а что не понравилось в беседе, что показалось интересным, а что – нет, что вы узнали нового из разговора с персонажем [2].

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что технологии искусственного интеллекта, интегрированные в учебный процесс высшей школы, позволяют не только корректировать произношение, исправлять ошибки, повышать словарный запас и т.п. Эти платформы мотивируют критическое мышление, способствуя созданию среды, где студенты должны анализировать, оценивать и синтезировать информацию, чтобы выработать хорошо обоснованные аргументы и решения. Кроме того, они способствуют развитию творческих навыков. Погружая студентов в сложные сценарии решения проблем, эти инструменты побуждают творчески подходить к выполнению предложенных заданий.

Таким образом, ИИ-технологии имеют огромный потенциал для развития критического мышления и формирования творческих навыков обучаемых. Конечно, успех интеграции этих технологий зависит от креативности самих преподавателей, которые должны быть открыты для новых идей и вдохновлять своих студентов на когнитивные исследования, проводимые в рамках иноязычной профессиональной подготовки. Эффективно интегрируя, эти ИИ-инструменты в свои учебные стратегии, преподаватели смогут создать среду, которая подготовит студентов к вызовам современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова М.С., Сорокумова Г.В. Искусственный интеллект как инструмент стимуляции критического мышления в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84–3. – С. 403–405.
2. Лютова Л.И., Гончар Л.В., Частухина Т.В. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 7 (145) [Электронный ресурс].
3. Смирнова И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 [Электронный ресурс].
4. Тимофеева О.М. Использование технологии развития критического мышления при обучении английскому языку студентов вузов // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: X Международная научно-практическая конференция. – Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2022. – С. 233–241.
5. Туласынова Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010. – 54 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
7. Черепанова А.С. Искусственный интеллект в обучении английскому языку в неязыковых вузах // In the World of Science and Education. – 2025. – № 15 [Электронный ресурс].
8. Cognii Virtual Learning Assistant // URL: <https://cognii.com/technology>.
9. Kohnke L. Moorhouse B.L., Di Zou. ChatGPT for Language Teaching and Learning // RELC Journal. – 2023. – Vol. 54. – No 2. – Pp. 537-550.
10. Quillionz – World's First AI-Powered Question Generator // URL: <https://www.quillionz.com>.

© Гулая Татьяна Михайловна (Gulaya.TM@rea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Докторов Айаал Владимирович

Аспирант, Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск
avdoktorov@mail.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

A. Doktorov

Summary: The article is devoted to the peculiarities of the development of the vocational training system in the Republic of Sakha (Yakutia). In the conditions of the unique climatic and geographical conditions of the region, the issues of vocational education become especially relevant. The article examines the demographic and educational situation in the Republic of Sakha (Yakutia), paying special attention to the population dynamics and the structure of the educational system of the region. The republic, located mainly beyond the Arctic Circle, is characterized by a low population density and significant territorial differences in the distribution of urban and rural population. By 2024, the population of the Republic of Sakha is 1001965 people, maintaining a trend towards natural growth, which distinguishes the region from other subjects of Russia.

The article considers the multinationality of the republic and the importance of ethnocultural education, including the teaching of native languages of indigenous peoples. The analysis pays attention to the shortage of teaching staff, deficiencies in the material and technical base of educational institutions, as well as the necessary measures to improve the quality of vocational education. The increase in the admission figures for secondary vocational education (SVE) programs and the implementation of the "Professionality" program indicate positive changes in the education system.

The article also emphasizes the need to develop regional cooperation to improve the accessibility and quality of education, integrate new educational programs and create educational and production centers. In conclusion, the Republic of Sakha (Yakutia) has the potential to create an effective educational environment that promotes the training of qualified personnel necessary for the socio-economic development of the region.

Keywords: Republic of Sakha (Yakutia), demography, indigenous peoples, accessible environment, "Abilympics", "Professionality", championship, professional educational organizations, secondary vocational education, admission targets, accessible environment.

Аннотация: Статья посвящена особенностям развития системы профессиональной подготовки в Республике Саха (Якутия). В условиях уникальных климатических и географических условий региона вопросы профессионального образования становятся особенно актуальными.

Статья исследует демографическую и образовательную ситуацию в Республике Саха (Якутия), особое внимание уделяя динамике численности населения и структуре образовательной системы региона. Республика, расположенная преимущественно за Полярным кругом, характеризуется низкой плотностью населения и значительными территориальными различиями в распределении городского и сельского населения. К 2024 году численность населения Республики Саха составляет 1001965 человек, сохраняя тенденцию к естественному приросту, что выделяет регион среди других субъектов России.

В рамках статьи рассматривается многонациональность республики и важность этнокультурного образования, в том числе преподавания родных языков коренных народов. В анализе уделяется внимание дефициту педагогических кадров, недостаткам материально-технической базы образовательных учреждений, а также необходимым мерам по улучшению качества профессионального образования. Увеличение контрольных цифр приема на программы среднего профессионального образования (СПО) и реализация программы «Профессионалитет» обозначают позитивные изменения в системе образования.

Также статья подчеркивает необходимость развития регионального сотрудничества для повышения доступности и качества образования, интеграции новых образовательных программ и создания образовательно-производственных центров. В заключение Республика Саха (Якутия) имеет потенциал для создания эффективной образовательной среды, способствующей подготовке квалифицированных кадров, необходимых для социально-экономического развития региона.

Ключевые слова: Республика Саха (Якутия), демография, коренные народы, доступная среда, «Абилимпикс», «Профессионалитет», чемпионат, профессиональные образовательные организации, среднее профессиональное образование, контрольные цифры приема, доступная среда.

Республика Саха (Якутия) расположена в северо-восточной части Евразийского материка, свыше 40% территории находится за Полярным кругом. Более половины всей территории республики относится к Арктической зоне. Республика входит в состав Дальневосточного федерального округа.

Особенность современного размещения населения республики – его территориальная дифференциация. Отличается малочисленностью населения (средняя плотность 0,31 человека на 1 кв. км). Наряду с районами, где городское население практически отсутствует, имеются районы с его преобладанием. Наиболее развиты

три города (Якутск, Нерюнгри, Мирный). Определены ограниченно доступные, отдаленные и труднодоступные населенные пункты и утверждены постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) от 23 декабря 2021 г. N 536 «О дифференцировании населенных пунктов Республики Саха (Якутия) по транспортной доступности и отдаленности для обеспечения жизнедеятельности населения».

В республике 36 муниципальных образований: 34 муниципальных района и 2 городских округа.

Численность населения Республики Саха (Якутия) на начало 2024 года составляет 1 001 965 человек, в том числе городского – 677 012, сельского – 324 953. Численность детей от 0 до 7 лет – 157 276, от 7 до 18 лет – 153 634.

Демографическая ситуация в Республике Саха (Якутия) характеризуется тенденциями:

1. Якутия входит в состав регионов России, в которых сохранился естественный прирост населения. Прогнозная оценка Управления статистики Республики Саха (Якутия) в целом по республике показывает стабильное увеличение показателей рождаемости. Согласно прогнозным данным, в республике к 2030 году число рождений может составить 11,6 тысяч человек, а естественный прирост - 3 тысячи человек;
2. Наблюдается увеличение городского и убывание сельского населения.

В сельской местности в наслегах происходит постепенное снижение численности детского населения, растет количество малокомплектных школ и детсадов.

Республика Саха (Якутия) является многонациональной республикой. В настоящее время в республике создана и функционирует целостная система этнокультурного образования. Образовательная деятельность осуществляется на государственном языке Российской Федерации и родном (якутском) языке.

В форме учебного предмета изучаются такие родные языки, как якутский (48 328 обучающихся), эвенский (509 обучающихся), эвенкийский (743 обучающийся), юкагирский (57 обучающихся), чукотский (45 обучающихся), долганский (5 обучающихся). В целом, 32,3 % от общей численности обучающихся изучают родные языки. В соответствии с региональным законодательством языки коренных малочисленных народов Севера имеют статус официальных языков в местах их компактного проживания. Таким образом, в республике выстроена устойчивая система обучения родным языкам и преподавания на родных языках.

Факторы, сдерживающие прогрессивное развитие

региональной системы образования:

1. Увеличение дефицита педагогических кадров в отдаленных и труднодоступных населенных пунктах.
2. Недостаточное обеспечение инновационного характера общего образования в соответствии с требованиями экономики республики.
3. Недостаточная материально-техническая оснащенность образовательных организаций.

В республике удельный вес молодежи в возрасте 15-19 лет, обучающейся как за счет бюджета, так и платно в образовательных организациях, реализующих программы СПО (с учетом ОУ ВО), составляет в 2023 году 28,9 тыс. чел. – 43%, (в 2022 году 28,4 тыс. чел. – 42,8%, 2021 году 26,6 тыс. чел. – 42%, в 2020 году 26,3 тыс. чел. – 42,7% в 2019 г. 25 тыс. чел. – 42,2%) (по данным ГИВЦ мониторинг СПО-1).

Анализ объема КЦП по уровням образования, необходимого для приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования в ПОО Республики Саха (Якутия), выявил за последние два года положительную динамику прироста объема КЦП на базе основного общего образования. Связано это с возможностью получения одновременно среднего общего образования и среднего профессионального образования, что востребовано молодыми людьми, заинтересованными в ускорении самореализации.

Начиная с 2017 года по 2022 год, объем КЦП по профессиональному обучению составлял 291 место, кроме 2019 года, где объем КЦП возрос до 311 мест. Наибольшее количество КЦП выделено в 2023 году – дополнительно 380 мест. Для профессионального обучения лиц с ОВЗ больше всего мест было выделено в 2019 году, наименьшее число мест выделено в 2023 году - 48 мест.

Общие объемы контрольных цифр приема для обучения по образовательным программам среднего профессионального образования в ПОО Республики Саха (Якутия) за счет бюджетных ассигнований регионального бюджета с каждым годом должны увеличиваться для достижения КЦП в объеме не менее 60% от числа 9-классников в соответствии со Стратегией развития системы среднего профессионального образования до 2030 года. При этом, согласно статистическим данным, к 2030 году число выпускников 9 классов увеличится на 30%. Исходя из этого, КЦП на базе основного общего образования должно увеличиться, что потребует дополнительного финансирования.

Мониторинг педагогических работников учреждений среднего профессионального образования составлен в соответствии со статистическими данными СПО-1 от 1 октября 2023 г.

В 42 профессиональных образовательных организациях РС(Я) в соответствии со статистическими отчетами СПО-1 2023 г. обучается 21431 (2020 г. – 23006, 2021 г. – 24086, 2022 г. – 24103) студент.

Общее количество работников составляет 3869 человек, из них 1961 педагогических работников, в том числе 1205 преподавателей, 222 мастеров производственного обучения, 534 на прочих должностях.

Педагогический опыт работы до 3 лет имеют 148 (7,5%) чел., от 3 до 5 лет – 146 (7,4%) чел., от 5 до 10 лет – 288 (14,6%) чел., от 10 до 15 лет – 312 (15,9%) чел., от 15 до 20 лет – 266 (13,6%) чел., от 20 и более лет – 808 (41,1%) чел.

Из 1961 педагога учреждений СПО высшее образование имеют 1664 (84,9%) чел., среднее профессиональное образование по программам подготовки специалистов среднего звена – 258 (13,2%) чел., среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих служащих – 22 (1,2%).

Количество педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, составляет 593 (30,3%) чел., первую категорию – 306 (15,9%).

Дефицит: в целях мотивации педагогических работников основного общего, среднего общего, дополнительного и среднего профессионального образования участвующих в качестве главных экспертов региональных этапов чемпионатов по профессиональному мастерству «Профессионалы», Чемпионат высоких технологий и «Абилимпикс», необходимо установить региональные выплаты для качественной организации и проведения данных мероприятий.

Для формирования функциональной грамотности педагогических работников необходимо проводить дополнительные профессиональные программы (повышение квалификации и профессиональной переподготовки), в том числе на базе федеральных технопарков профессионального образования.

Профессиональные образовательные организации расположены в 24 муниципальных образованиях и 2 городских округах, что составляет 74 % охвата улусов республики, в том числе в 10 городах (64,5% ПОО), 13 поселках (16,7% ПОО) и 12 селах (18,8% ПОО).

В соответствии с постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) от 23 декабря 2021 г. N 536 «О дифференцировании населенных пунктов Республики Саха (Якутия) по транспортной доступности и отдаленности для обеспечения жизнедеятельности населения» в отдаленных населенных пунктах находится 3 учреж-

дения (ГБПОУ РС (Я) «Сунтарский технологический колледж», ГБПОУ РС (Я) «Нюрбинский техникум», ГБПОУ РС (Я) «Горно-геологический техникум»), в труднодоступных населенных пунктах – 6, в том числе 3 структурных подразделения ГБПОУ РС (Я) «Центр подготовки рабочих кадров «Арктика»» в п. Тикси Булунского улуса, п. Батагай Верхоянского улуса, с. Жиганск Жиганского улуса, а также ГБПОУ РС (Я) «Сангарский многопрофильный лицей», ГБПОУ РС (Я) «Олекминский техникум», ГБПОУ РС (Я) «Арктический колледж народов Севера».

В период с 2016 по 2024 годы в рамках реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363, созданы и оснащены 3 базовые образовательные организации, обеспечивающие поддержку функционирования региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Оснащены специальным оборудованием для профессиональной реабилитации и абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой и спортом 6 образовательных организаций.

В 2024-2025 учебном году в профессиональных образовательных организациях Республики Саха (Якутия) контингент обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью составляет 335 чел. (1,4% от общего числа студентов), в том числе принято на первый курс очной формы обучения 228 чел. (2% от общего КЦП). В соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации обучается 157 студентов.

Количество планируемых выпускников в 42 профессиональных образовательных организациях составляет всего 6223 человек (в 2023 г. – 5732 чел., 2022 г. – 5722 чел., 2021 г. – 6433 чел., 2020 г. – 6142 чел., 2019 г. – 6296 чел.). Из них выпускники с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья 84 чел. (1,3%): инвалидов 62 чел. (73,8%) и с ОВЗ 22 чел. (26,2%). Удельный вес трудоустроенных, распределенных по рабочим местам – 44% выпускников (37 чел.), из них выпускников, занятых по виду деятельности и полученным компетенциям 97,3% (36 чел.), 1 человек трудоустроен не по специальности (2,7%).

Начиная с 2016 года, доступная среда создана в 25 образовательных организациях профессионального образования республики для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями зрения, с нарушениями слуха.

В 2023 и 2024 годах в рамках реализации государ-

ственной программы Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан в Республике Саха (Якутия)» на организацию доступной среды выделена субсидия 3 профессиональным образовательным организациям на общую сумму 5 млн руб. (ГБПОУ РС (Я) «Якутский коммунально-строительный техникум», ГБПОУ РС (Я) «Якутский техникум технологии и сервиса» и ГАПОУ РС (Я) «Намский педагогический колледж»). Тем самым показатель доступности объектов среднего профессионального образования в Республике Саха (Якутия) достигнут в 2023 году в 66,5% организациях (в 2022 г. – 59,5%, в 2021 г. – 57,1%, в 2020 г. – 53,5%, в 2019 г. – 43,75%).

Среди дефицитов - отдаленность сетевых организаций-участников ФП «Профессионалитет» от базовой организации. Есть потребность в компенсации или оплаты проезда студентам до места обучения, прохождения производственных практик и стажировок. Так же не обеспечен 100% охват организаций СПО государственной программой «Доступная среда».

Количество профессиональных образовательных организаций системы среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия) составляет 42 (2019–46, 2020–43, 2021 – 42) учреждения, в том числе:

- министерство образования и науки РС (Я) – 33 учреждения;
- министерство культуры и духовного развития РС (Я) – 4 учреждения;
- министерство труда и социального развития РС (Я) – 1 учреждение;
- министерство по физической культуре и спорту РС (Я) – 1 учреждение;
- министерство инноваций, цифрового развития и инфокоммуникационных технологий РС (Я) – 1 учреждение;
- не государственные ПОО – 2 учреждения.

Профессиональные образовательные организации расположены в 24 муниципальных образованиях и 2 городских округах, что составляет 74 % охвата улусов республики, в том числе в 10 городах (64,5% ПОО), 13 поселках (16,7% ПОО) и 12 селах (18,8% ПОО).

Профессиональная подготовка ведется по 215 профессиям и специальностям (2022 г. - 205) по 7 основным направлениям, в т.ч.:

- инженерное дело, технологии и технические науки – 11276 чел. или 46,2% (2022 г. – 10972 чел. или 45,5%);
- науки об обществе – 3732 или 15,3% (2022 г. – 3733 или 17,1%);
- здравоохранение и медицинские науки – 3953 чел. или 16,2% (2022 г. – 3526 чел. или 14%);
- образование и педагогические науки – 2387 чел. или 9,8% (2022 г. – 2560 чел. или 8,7%);
- искусство и культура – 1200 чел. и 4,9% (2022 г. – 1839 чел. и 7,5%);
- сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки – 1172 чел. или 4,8% (2022 г. – 1112 чел. или 4,4%);
- гуманитарные науки – 711 или 2,8% (2022 г. – 664 или 2,8%).

В целом наблюдается увеличение контингента обучающихся по инженерному делу, технологии и техническим наукам, образованию и здравоохранению за счет увеличения цифр приема по данным направлениям.

В рамках федерального проекта «Профессионалитет» в республике созданы и функционируют образовательно-производственные центры (кластеры) по отраслям «Сельское хозяйство» и «Горнодобывающая отрасль». По состоянию на июнь 2024 года, в состав образовательных-производственных центров (кластеров) входят 18

Таблица 1.

Контрольные цифры приема (далее - КЦП) по РС (Я) с 2018 по 2024 гг.

Годы	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Общий объем КЦП в РС(Я)	6422	6422	6422	6422	6362	6422	6692	6752
в том числе ПО	291	291	311	291	291	291	380	291
в том числе ПО (для лиц с ОВЗ УО)	96	96	108	98	98	58	48	110

Таблица 2.

Доступность среднего профессионального образования в Республике Саха (Якутия) на базе основного общего образования

Годы	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
КЦП по годам на базе основного общего образования	3122	3610	3914	5919	6659	7451	8981	9463
Количество выпускников 9 классов [1]	10989	14274	14706	14573	14798	14902	15784	15771
Доступность СПО, %	28,4	25,3	26,6	40	45	50	55	60

профессиональных образовательных организаций, что составляет 43 % от числа профессиональных образовательных организаций республики, 7 опорных предприятий.

В 2025 году будет создан образовательный кластер по отрасли «Педагогика». В 2024 году по итогам конкурсного отбора ГАПОУ РС (Я) «Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева» вошло в 10 победителей на получение гранта в размере 60,5 млн руб. Средства гранта будут направлены на создание и реализацию передовых образовательных программ, обновлению учебных лабораторий, оснащению современным оборудованием.

В соответствии с направлениями подготовки профессиональных образовательных организаций Республики Саха (Якутия) для последующего участия в конкурсных отборах по ФП «Профессионалитет» до 2030 г. определены 9 отраслей для создания кластеров (транспорт, строительство, лесная промышленность, искусство креативные индустрии, туризм и сфера услуг, медицина, информационно-технологический, топливно-энергетический комплекс, электротехническая промышленность), что порождает потребность в увеличении КЦП, а также в лицензировании новых образовательных программ.

В целях поощрения профессиональных образовательных организаций республики за высокие достижения обучающихся Указом Главы РС (Я) от 7 августа 2023 года №2945 «О грантах Главы Республики Саха (Якутия) для поощрения профессиональных образовательных организаций Республики Саха (Якутия) за высокие достижения обучающихся в области образования, профессионального роста, науки, спорта, творчества и общественной деятельности» учреждены гранты Главы Республики Саха (Якутия) в размере 40 млн руб. ежегодно.

С 2017 года республика участвует во внедрении демонстрационного экзамена в образовательный процесс. По состоянию на конец 2023–2024 учебного года, демонстрационный экзамен проводится в 37 организациях СПО, что составляет 82 % от общего количества профессиональных образовательных организаций республики. Число профессий и специальностей, по которым проводятся демонстрационные экзамены, увеличилось к 2024 году в 7,8 раз. Соответственно, в 18 раз увеличилось число Центров проведения демонстрационного экзамена и к 2024 году составило 162 единицы, а экспертное сообщество республики возросло до 3000 человек.

В 2024 году количество участников демонстрационного экзамена составило 2878 чел., что составляет 47% от общего числа выпускников, из них на базовом уровне сдали 1983 чел., на профильном уровне - 853 чел., процент охвата профильным уровнем составил 30,9%. Контрольные показатели по реализации основных по-

ложений федерального проекта «Профессионалитет» выполнены в полном объеме. По показателю «Доля обучающихся образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, прошедших демонстрационный экзамен профильного уровня» (%) – плановое значение 20%, фактическое – 30,9% от общего количества участников.

В 2024 году Указом Главы Республики Саха (Якутия) А.С. Николаевым учреждены единовременные выплаты в размере 100 тысяч рублей выпускникам колледжей и техникумов, набравшим 100 баллов по результатам государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена на профильном уровне. Выплаты в 100 тысяч рублей также предусмотрены педагогическим работникам, подготовившим выпускников-стобалльников. В 2024 году на 100 баллов сдали демонстрационный экзамен 13 выпускников, их подготовили 10 педагогов-наставников.

За период с 2016 на 2024 год наблюдается положительная динамика развития движения «Абилимпикс». Охват количества участников увеличился с 22 до 306 человек, включая увеличение числа участников в категориях «школьники» до 141 человек, «студенты» 106 человек, «специалисты» 45 человек, экспертов увеличилось с 32 до 311 человек, добровольцев с 23 до 135 человек. В течение этого времени количество компетенций увеличилось с 5 до 39 ед., сформировалось сообщество экспертов и наставников. За девять лет 35 представителей Республики Саха (Якутия) стали призерами национальных чемпионатов «Абилимпикс».

В марте 2023 года на первом Региональном этапе Чемпионата Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы» приняли участие 906 конкурсантов: из них 541 студент, 365 школьников и 694 эксперта-наставника. Соревнования проходили по 126 компетенциям, включая 80 в категории «Основная» и 46 в категории «Юниоры». Площадками проведения соревнований стали 26 учебных организаций. Партнерами первого регионального этапа выступили 53 организации, предложившие вакансии и/или стажировки для победителей и призеров, 169 индустриальных экспертов для оценивания участников чемпионата. Чемпионат также включал деловую и профориентационные программы.

На всероссийском отборочном этапе Сборная команда Якутии приняла участие по 67 компетенциям в количестве 82 участников. По итогам Сборная команда выиграла 5 призовых медалей. В Финале чемпионата «Профессионалы» в г. Санкт-Петербурге по итогам отборочных соревнований приняли участие конкурсанты по компетенциям «3D моделирование для компьютерных игр» в категории «Юниоры» и «Реверсивный инжини-

ринг».

В финале Чемпионата высоких технологий в г. Великий Новгород студент 2 курса Якутского промышленно-го техникума Пляскин Даниил занял 2 место по компетенции «Изготовление индивидуальных имплантов».

В региональном этапе 2024 года количество компетенций увеличилось на 16 единиц (11,2%), количество участников на 155 человек (14,6%), количество экспертов-наставников на 151 человек (17,8%), промышленных экспертов на 35 человек (17,1%), стажировок на 142 единиц (38,79%), школьников, охваченных профориентационной программой, на 430 человек (69,35%), партнеров - на 15 единиц (22%). Всего партнерами регионального этапа стали 73 организации, из них 21 новых партнеров, в том числе 6 особо крупных, 5 крупных организаций, 43 средних, 18 малых предприятий и 1 микропредприятие.

В рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография» на период с 2021 года по 2024 год (далее – Проект). Региональным оператором Проекта определен АНО ДПО «Центр опережающей профессиональной подготовки Республики Саха (Якутия)». За период реализации Проекта с 2021 года по 2023 год ежегодный показатель по трудоустройству обученных граждан составлял не менее 80%. В 2023 году в обучении граждан участвовали 19 центров обучения, представлено для записи 75 образовательных программ, из них прошли обучение по 50 программам.

По прогнозу потребности в соответствии с распоряжением Правительства РС(Я) от 28.04.2022 г. №382-р «Об утверждении прогноза потребности экономики Республики Саха (Якутия) в специалистах с высшим и средним профессиональным образованием на 2022 - 2028 годы» контрольные цифры приема не соответствуют на более, чем 30% спроса отраслей экономики в квалифицированных кадрах. Удельный вес трудоустроенных на 2023г. – 55,1% от числа выпускников.

В заключении можно отметить, что Республика Саха (Якутия) сталкивается с уникальными вызовами и возможностями в сфере демографии и образования. Анализ текущей ситуации показывает, что, несмотря на сохраняющиеся проблемы, такие как недостаток педагогических кадров и материально-техническое обеспечение, республика активно работает над повышением качества образования и доступности профессиональной подготовки.

Демографические тенденции, такие как рост доли городского населения и естественный прирост, требуют адаптации образовательной политики к новым условиям. Важно продолжать развивать многоязычие в образовательном процессе, поддерживая родные языки коренных народов и способствуя их интеграции в современную образовательную систему.

Инициативы, такие как создание образовательно-производственных центров и внедрение демонстрационного экзамена, служат позитивными примерами того, как можно улучшить качество подготовки специалистов, ориентированных на реальные потребности рынка труда. Увеличение контрольных цифр приема и расширение программы «Профессионалитет» также вписываются в стратегию повышения конкурентоспособности образовательной системы региона.

Таким образом, Республика Саха (Якутия) имеет потенциал для формирования эффективной и адаптивной образовательной среды, способствующей подготовке квалифицированных кадров, необходимых для устойчивого социально-экономического развития региона. Для достижения этих целей требуется дальнейшее сотрудничество между органами государственной власти, образовательными учреждениями и бизнесом, а также активное вовлечение всех заинтересованных сторон в процесс реформирования и модернизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Т.А. (2020). Современные тенденции в образовании Республики Саха (Якутия): проблемы и перспективы. Якутск: Издательство Саха.
2. Коваленко Ю.И. (2019). Демографические изменения и их влияние на систему образования в регионе. Журнал социологии и социальной антропологии, 12(4), 67–80.
3. Молотов С.В. (2021). Традиционные ценности и современные вызовы в образовательной политике Якутии. Вестник Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки, 14(3), 45–58.
4. Соболева Л.И. (2022). Этнокультурные особенности образования коренных народов Севера. Москва: Научный мир.
5. Шарафиев М.С., & Михайлова, Д.П. (2020). Инновационные подходы к обучению в условиях арктической зоны: опыт Республики Саха. Образование и общество, 11(1), 93–105.
6. Рябов А.П. (2021). Проблемы доступности высшего образования в Якутии. Экономика и управление, 9(2), 55–70.
7. Григорьев Н.В. (2018). Профориентация молодежи в условиях современной экономики Республики Саха (Якутия). Социологические исследования, 9, 102–117.

8. Александрова Т.А., & Степанов, Р.Л. (2023). Образование и его роль в устойчивом развитии Якутии. Якутск: ЯГУ.
9. Федорова Е.И. (2022). Психологические аспекты образования в условиях многокультурной среды. Психология и педагогика, 15(1), 12–25.
10. Дьяков И.А. (2020). Качество образования в северных регионах России: Якутия в фокусе исследования. Научный альманах, 8, 75–89.
11. Баранов В.П. (2023). Проблемы и решения в области подготовки кадров для уникальных профессий в условиях Крайнего Севера. В работе рассматриваются специфические профессии, которые являются необходимыми для Якутии, и недостаток квалифицированных специалистов в этих областях.
12. Программа перспективного развития системы образования Республики Саха (Якутия) (2024). Отчет о состоянии социально-экономического состояния сферы образования Республики Саха (Якутия) в части консолидированного регионального бюджета.

© Докторов Айаал Владимирович (avdoktorov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Илларионова Алла Юрьевна

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический
университет», г. Ростов – на – Дону
alla_illarionova70@mail.ru

FORMATION OF LEGAL CULTURE AMONG THE YOUNGER GENERATION: THE POTENTIAL OF INTEGRATED MEDIA EDUCATION

A. Illarionova

Summary: The presented article focuses on the consideration of the potential of media education in the context of the formation of legal culture among the modern younger generation. As a result of the content-analytical research, the author has formulated several conclusions.: - Recently, there has been a decrease in interest in educational and labor achievements among young people, an increase in the number of people with anti-patriotic views and aggressive behavior, which indicates a lack of respect for values such as "love of the Motherland" and "sense of duty" among young people. This leads to a lack of responsibility for fulfilling civic duties, social lack of education and spiritual emptiness, the manifestation of which is the growth of juvenile delinquency; - the development of the legal culture of the younger generation is the key to the formation of a right-wing state and civil society in Russia, in this configuration, the integration of media education into the Russian educational system should be widespread.; - media education is a powerful tool in the focus of the formation of legal culture among the younger generation, which creates the opportunity to very effectively shape the legal behavior of students, thereby developing a position of personal conviction in respect of law, recognition of the value of morality, law-abiding and responsible behavior.

Keywords: media education, media text, potential of media educational activity, legal culture, legal awareness, younger generation, educational system, Russia.

Аннотация: В представленной статье акцентируется внимание на рассмотрении потенциала медиаобразования в контексте формирования правовой культуры у современного подрастающего поколения. В результате контент-аналитического исследования автором сформулировано ряд выводов: - В последнее время, наблюдается снижение интереса к образовательным и трудовым достижениям среди молодежи, увеличение числа лиц с анти-патриотическими взглядами и агрессивным поведением, что указывает на отсутствие у молодежи уважения к ценностям как «любовь к Родине» и «чувство долга». Это ведет к недостатку ответственности за выполнение гражданских обязанностей, социальной несформированности и духовной пустоте, проявлением которых является рост несовершеннолетней преступности; - развитие правовой культуры подрастающего поколения является залогом формирования в России правового государства и гражданского общества, в этой конфигурации интеграция медиаобразования в российскую образовательную систему должна иметь масштабное распространение; - медиаобразование выступает мощным инструментом в фокусе формирования правовой культуры у подрастающего поколения, что создает возможность весьма эффективно формировать правовое поведение обучающихся, тем самым, развивая позицию личного убеждения в уважении права, признания ценности морали, законопослушного и ответственного поведения.

Ключевые слова: медиаобразование, медиатекст, потенциал медиаобразовательной деятельности, правовая культура, правосознание, подрастающее поколение, образовательная система, Россия.

Введение

Сегодня существование современного человека невозможно без медийных и информационных технологий. В информационном обществе есть ряд факторов, способствующих гармоничной жизни, среди которых, на наш взгляд, значимую позицию занимает медиаобразование. Современный мир сложно представить без средств массовой информации, таких как пресса, телевидение, кино, радио, интернет и т.д. За последние пятьдесят лет медиа стали особенно значимыми для человечества. В настоящее время медиа являются одной из самых важных сфер в жизни людей по всему миру.

Современная российская система образования проходит этап глубоких трансформаций. В спектре модернизационных процессов фундаментальный акцент ставится не только на аспект усиления результативности образовательного процесса, но и на острую необходимость его эволюции для улучшенного выполнения функций воспитательного назначения. Все более актуальным становится внедрение системных элементов образовательного пространства, направленных на социальную адаптацию подрастающего поколения, развитие их инициативности, формирование мировоззренческих ориентиров, повышение правовой культуры и развитие сознательной гражданской позиции.

Значимость исследования рассматриваемой тематики детерминирована тем, что современное общество нуждается в высокообразованных, нравственных и предприимчивых гражданах, способных принимать самостоятельные решения и осознавать их последствия, нести ответственность за будущее страны и ее процветание. Однако в последнее время наблюдается тревожная тенденция снижения интереса молодого поколения к образованию и труду, рост числа антипатриотических настроений и агрессии, что свидетельствует о негативном отношении молодежи к таким понятиям как «любовь к Родине», «уважение к закону», «чувство долга». На практике это проявляется в безответственном отношении многих молодых людей к своим гражданским обязанностям, социальной незрелости и бездуховности, нетерпимости и агрессивности, одним из проявлений которой является подростковая преступность.

Методы и принципы исследования

Цель исследования: комплексный контент-анализ возможностей медиаобразовательного потенциала в контексте формирования правовой культуры современного подрастающего поколения.

Объект исследования: процесс формирования правовой культуры у подрастающего поколения средствами медиаобразования.

Методы исследования: теоретический анализ научной и педагогической литературы, сравнение, обобщение, синтез, индукция, дедукция.

Обсуждение

В современных условиях глобальной взаимосвязанности и стремительного развития цифровизации – медиаобразование становится одним из ключевых ресурсов формирования правовой культуры подрастающего поколения. Фундаментальными социальными ценностями являются права человека, знание о которых составляет основу правовой культуры. Поскольку цифровые медиа становятся все более распространенной силой в повседневной жизни, их влияние на восприятие, установки и поведение подростков невозможно переоценить. Медиаобразование предлагает проактивный подход к обучению учащихся важнейшим навыкам, необходимых для того, чтобы вдумчиво и этично ориентироваться в этом сложном мире.

В Основах государственной политики в сфере правовой грамотности и правосознания граждан отмечается, что: «Развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы

такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надёжной защищённости публичных интересов» [1].

Вместе с тем, в статье 3 рассматриваемого документа декларируется, что «Настоящие Основы направлены на формирование высокого уровня правовой культуры населения, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства» [2].

Целями государственной политики в области правовой грамотности и правосознания граждан выступают:

- 1) «формирование в обществе устойчивого уважения к закону и преодоление правового нигилизма;
- 2) повышение уровня правовой культуры граждан, включая уровень осведомленности и юридической грамотности;
- 3) создание системы стимулов к законопослушанию как основной модели социального поведения;
- 4) внедрение в общественное сознание идеи добросовестного исполнения обязанностей и соблюдения правовых норм» [3].

Кроме того, среди базовых направлений государственной политики в ландшафте правовой грамотности выделяются:

- 1) правовое просвещение и правовое информирование граждан;
- 2) развитие правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний в области права;
- 3) совершенствование системы юридического образования и подготовки квалифицированных юристов и педагогических кадров в области права;
- 4) преобразования в сферах культуры, массовой информации, рекламной и издательской деятельности, направленные на формирование высокого уровня правовой культуры и правосознания граждан;
- 5) совершенствование деятельности государственных и муниципальных органов, правоохранительных органов, направленной на обеспечение законности и правопорядка и повышение правосознания служащих государственных и муниципальных органов;

- б) совершенствование деятельности в области оказания квалифицированной юридической помощи, в том числе создание эффективной системы бесплатной юридической помощи [4].

В научном дискурсе исследования проблемного поля отечественным и мировым научно-исследовательским корпусом неоднократно рассматривалась тематика формирования правовой культуры личности.

Научный исследовательский контент в фокусе правового поведения и правовой культуры отражен в работах известных отечественных ученых С.Л. Атанасян [5], А.И. Беспаловой [6], М.И. Мыхнюк [7], А.П. Радкевич [8], М.С. Якушкина [9] и др..

Релевантно обозначить, что в фокусе нашего исследовательского поиска находится и рассмотрение концептуальных основ интерпретации сущности определения концепта «медиаобразование». Итак, на сегодняшний день существует ряд точек зрения относительно раскрытия сущностных характеристик феномена «медиаобразования».

Так, известный ученый А.В. Шариков определяет медиаобразование как «интенсивный процесс взаимопередачи знаний и развития компетенций, необходимых для рационального взаимодействия с массмедиа» [10, С. 78].

Профессор А.В. Федоров трактует медиаобразование как «процесс развития личности с помощью и на материале СМК с целью формирования культуры общения с СМК, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [11, с. 25].

Кроме того, «Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. media education от лат. media – средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [12, С. 221.].

А.А. Демидов, В.В. Третьяков рассматривали медиаобразование одним из действенных механизмов в контексте реализации правового просвещения обучающихся, при этом вестма резюмировали, что «средства и

методы медиаобразования, ...помогут создать систему правового просвещения как обучающихся в образовательной организации, так их родителей и членов семьи, педагогов и воспитателей, журналистов и детских библиотекарей, детских омбудсменов и профильных специалистов органов правоохранения и правоприменения» [13].

Итак, анализируя контент исследовательских изысканий следует подчеркнуть, что в последнее время вопросами медиаобразования заняты значительное количество ученых, однако, вне поля зрения остаются такие важные аспекты, как рассмотрение роли конвергентного подхода в разработке программ направленных на развитие правовой культуры у учащихся с помощью медиаобразование, исследование педагогического потенциала медиаобразования в контексте формирования правовой культуры современной молодежи, определение содержания и инструментов медиаобразования.

В настоящее время, отличающееся высокой степенью информационной загруженности и хаотичным характером появления и распространения информации, роль медиа в формировании правовой культуры подрастающего поколения особенно велика. При ясном понимании учеными важности выявления возможностей медиа в формировании правовой культуры учащихся, определение содержания, методов и средств медиаобразования, способствующих формированию правовой грамотности, не являлось предметом специального научного исследования.

Следовательно, существует дисбаланс между актуальной потребностью в культивировании правовой культуры у подрастающего поколения и ограниченностью теоретических подходов в области педагогики, необходимых для создания эффективной методики медиаобразования, направленной на развитие правовой культуры у подрастающего поколения.

Основные результаты

В рамках нашего исследования важно акцентировать внимание на раскрытии роли и потенциала медиаобразования в системе формирования правовой культуры подрастающего поколения.

Несомненно, сегодня медиаобразование играет ключевую роль в развитии правовой культуры у подрастающего поколения, выражаясь через ряд критически важных аспектов, а именно:

- обеспечивает широкий спектр необходимых знаний и развивает умения анализировать медиаконтент с точки зрения законодательства и ограничений;

- направлено на углубление правовых знаний, которые интегрируются в обучение наравне с материалами по «Обществознанию» и «Правоведению»;
- способствует развитию у учащихся способности защищать собственные права и быть активными участниками общества;
- способствует предотвращению преступлений в области информационных технологий;
- формирует культуру медиапотребления. Например, анализ медиатекстов включает в себя развитие умения отличать законную информационную продукцию от нелегальной, в том числе в цифровой среде, например, в сети Интернет.

На сегодняшний день развитие правовой культуры в процессе медиаобразования – это весьма «новое» направление, которое сегодня сталкивается с рядом трудностей.

К числу ключевых проблем, осложняющих внедрение данного направления, относятся: отсутствие четкой стратегии и осознания необходимости интеграции медиаобразовательных элементов среди руководителей учебных заведений и управленческих органов в сфере образования; дефицит профессиональных кадров, методических и научных работ по данной тематике; ограниченное развитие правовой культуры у педагогов; нехватка технических средств в учебных учреждениях.

Заключение

Итак, на основании всего вышеизложенного, можно сформулировать некоторые выводы:

- Медиаобразование выступает мощным инструментом в контексте формирования правовой культуры подрастающего поколения, что создает возможность весьма эффективно формировать правовое поведение обучающихся, тем самым, развивая позицию личного убеждения в уважении права, признания ценности морали, законопослушного и ответственного поведения. Кроме того, потенциал медиаобразовательной деятельности направлен на раскрытие возможностей, сосредоточенных в аудиовизуальных и печатных медиатекстах на тему правовой культуры. Это достигается за счет нацеленности на формирование законопослушного поведения и критического мышления учащихся через развитие их умения уважать право, признавать значение моральных начал, а также проявлять ответственное отношение к соблюдению законов.

В условиях глобализации и быстрого распространения информации, медиаобразование помогает молодому

поколению критически воспринимать информацию, что крайне важно для формирования их гражданско-правовой позиции. Оно позволяет молодому поколению осознанно подходить к вопросам своей идентичности, а также понимать и ценить культурное наследие своей страны.

- Интеграция медиаобразования в систему правового воспитания является важным шагом к созданию гармоничного и устойчивого общества. Развитие правовой культуры подрастающего поколения является залогом формирования в России правового государства и гражданского общества, поэтому использование медиаобразовательных технологий должно получить широкое распространение в российской образовательной системе.

- Создание благоприятных условий для развития высокого уровня правовой культуры через медиаобразование также играет важную роль в укреплении экономической стабильности государства. Образованные и законопослушные граждане чаще становятся активными участниками экономических процессов, что способствует развитию инновационных идей и проектов. Это, в свою очередь, повышает международный авторитет России, так как страна с высокоразвитыми гражданами, способными к критическому мышлению и конструктивному диалогу, воспринимается как более стабильная и привлекательная для сотрудничества.

- Существующие сегодня проблемы в системе гражданского образования и воспитания создают прочный фундамент для возникновения трудностей в контексте реализации процесса формирования правовой культуры. К ряду которых можно отнести:

- уровень правовой грамотности у учащихся, умение понимать и применять свои права и обязанности, а также защищать свои права и права других людей в случае необходимости; формирование навыков эффективного общения, критического мышления, воспитание социально активных и ответственных граждан, способных взаимодействовать с окружающими и конструктивно решать проблемы; правовое поведение должно быть осознанным и добровольным выбором, наличие внутренней мотивации к участию в общественной жизни.

На наш взгляд, базовыми структурными компонентами результата в конфигурации формирования правовой культуры подрастающего поколения средствами медиаобразования выступают правовые умения, навыки и компетенции, а также правовое сознание и культура учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: утв. Президентом Российской Федерации 28.04.2011 г. № Пр-1168 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2011/07/14/pravosoznanielok.html> (дата обращения: 21.01.2025).
2. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: утв. Президентом Российской Федерации 28.04.2011 г. № Пр-1168 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2011/07/14/pravosoznanielok.html> (дата обращения: 21.01.2025).
3. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: утв. Президентом Российской Федерации 28.04.2011 г. № Пр-1168 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2011/07/14/pravosoznanielok.html> (дата обращения: 21.01.2025).
4. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: утв. Президентом Российской Федерации 28.04.2011 г. № Пр-1168 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2011/07/14/pravosoznanielok.html> (дата обращения: 21.12.2024).
5. Атанасян СЛ. Информационная образовательная среда педагогического вуза / С.Л. Атанасян // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2007. – №2–3.
6. Беспалова А.И. Правовое воспитание как компонент системы противодействия деформациям правового сознания: выпускная квалификационная работа: направление 40.04.01 Юриспруденция; профиль «Правовое образование»; очной формы обучения / А.И. Беспалова; науч. рук. А. М. Дроздова. – Ставрополь, 2024. – 72 с.
7. Мыхнюк М.И., Юнусова А.Н. Педагогические условия формирования правовой культуры бакалавриатов неюридических специальностей / КАНТ. – 2021. – NQ3 (40)– С. 248–252.
8. Радкевич А.П. Теоретические и методические основы правовой культуры педагогических работников учреждений профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук 13.00.04 / А.П. Радкевич. – Сумы, 2020. – 229 с.
9. Якушкина М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятие современной педагогической науки / М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35) – С. 66–69. – ISSN 1815–7041.
10. Шарикив А.В. Так что же такое медиаобразование? / А.В. Шарикив // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С.78.
11. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. – Москва: Изд-во МОО ВПП «Информация для всех», 2009. – 234 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад М.М. Безруких, В.А. Болотов [и др.]. – М., 2003. – С. 221.
13. Демидов А.А., Третьяков В.В. Использование средств медиаобразования для целей правового просвещения / А.А. Демидов, В.В. Третьяков // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2016. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sredstv-mediaobrazovaniya-dlya-tseley-pravovogo-prosvescheniya/viewer>

© Илларионова Алла Юрьевна (alla_illarionova70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВАЦИЯ И СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

MOTIVATION AND PRACTICAL APPLICATIONS OF AI IN FOREIGN LANGUAGE COURSEWORK FOR NON- LINGUISTIC SPECIALIZATIONS

**N. Ilyushchenko
S. Shifrina
S. Tsoloeva**

Summary: This study examines the impact of artificial intelligence (AI) on the motivation of non-linguistics university students to learn foreign languages. An online survey and an initial English language proficiency test identified key motivational factors and baseline language skills. Data analysis revealed that professional prospects were the primary motivator for Management students, while exam success drove Engineering students. The study demonstrates the potential of AI to enhance both intrinsic and extrinsic motivation by creating comfortable and effective learning environments. Based on these findings, recommendations for the application of AI in foreign language teaching are formulated, offering practical value for language educators and methodologists in higher education.

Keywords: external and internal motivations, foreign language in higher education, artificial intelligence (AI).

Ильющенко Наталья Степановна

член МГО Союза писателей России, профессор,
Школа-студия МХАТ имени А.П. Чехова, г. Москва
ilnatali77@mail.ru

Шифрина Светлана Александровна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Российский
Биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ), г. Москва
svetlana-shifrina@mail.ru

Цолоева Седда Батыровна

кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Российский Биотехнологический университет
(РОСБИОТЕХ), г. Москва
seda.tsoloeva7@yandex.ru

Аннотация: В статье исследуется влияние мотивации и искусственного интеллекта (ИИ) на изучение иностранного языка студентами неязыковых направлений в вузе. Проведенное онлайн-исследование и вступительное тестирование по английскому языку позволили выявить основные мотивационные факторы и начальный уровень владения языком. Анализ данных показал, что для студентов-менеджеров приоритетна профессиональная составляющая, а для инженеров – успешная сдача экзаменов. Исследование демонстрирует потенциал использования ИИ в повышении как внутренней, так и внешней мотивации за счет создания комфортных и эффективных условий обучения. На основе полученных результатов сформулированы рекомендации по применению ИИ в преподавании иностранных языков, представляющие практическую ценность для методистов и преподавателей вузов.

Ключевые слова: внешняя и внутренняя мотивации, иностранный язык в вузе (ИЯ), искусственный интеллект (ИИ).

Введение

Согласно исследованию English Proficiency Index (EPI), проведенному организацией EF Education First (EF EPI 2023), Россия занимает 41-е место среди 100 стран и классифицируется в группе с уровнем владения английским языком «умеренная компетентность» (Moderate Proficiency).

Формирование коммуникативных компетенций представляет собой сложную задачу, требующую значительных временных затрат для достижения уровня «Moderate Proficiency» или «High Proficiency». В условиях ограниченного международного обмена и изменяющихся направлений международного сотрудничества Российской Федерации наблюдается тенденция к снижению интереса к изучению европейских языков. Это находит отражение в сокращении количества учебных часов, от-

веденных на изучение европейских языков, в учебных планах высших учебных заведений.

Студенты непрофильных, в частности технических, учебных заведений часто не рассматривают изучение иностранных языков в качестве приоритетной задачи, вследствие чего посещаемость занятий снижается, а интерес к улучшению уровня коммуникативной компетенции ослабевает. Обучающиеся ограничиваются знаниями, полученными в рамках школьной программы. Кроме того, широкое распространение ИИ может формировать у обучающихся ощущение снижения потребности в расширении словарного запаса, развитии навыков письменной и устной на иностранном языке.

С одной стороны, уменьшается влияние такого стимулирующего фактора, как перспектива применения языковых навыков в профессиональной сфере, включая

трудоустройство в международных компаниях и участие в зарубежных стажировках. С другой стороны, традиционные формы проведения занятий утратили свою привлекательность для студентов; так как многие из них используют нейросети при выполнении аудиторных и домашних заданий, разных видов тестов во время учебного процесса. Это явление кажется вполне естественным, учитывая опыт нескольких периодов дистанционного обучения, вызванного недавней пандемией.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что его материалы могут применять преподаватели иностранного языка в педагогической и методической деятельности.

Настоящая работа ставит своей целью исследование структуры мотивации; факторов, увеличивающих мотивацию; возможностей применения ИИ у студентов; сформулировать рекомендации по использованию искусственного интеллекта для повышения мотивации.

Аспект использования ИИ в контексте увеличения мотивации в процессе изучения английского языка, является недостаточно изученным, это и обусловило научную новизну исследовательской работы. Мы исходим из гипотезы, что, учитывая мотивационные факторы и применяя ИИ возможно создать персонализированную, интерактивную образовательную для повышения мотивации в освоение курса иностранного языка в вузе.

В ходе теоретического анализа по теме статьи было установлено, что вопрос повышения мотивации с помощью интеграции ИИ в современный учебный процесс активно исследуется широким кругом как современных российских, так и зарубежных исследователей.: Bruhn E [1]; Hornberger M., Bewersdorff A., Nerdel C [2]; Потемкина Т.В., Авдеева Ю.А., Иванова У.Ю. [4]; Симонова О.Б., Котляренко Ю.Ю. [5]; Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. [6].

Перед тем, как провести статистический анализ полученных данных посредством представленного в статье набора показателей, обсудим терминологию, используемую в данном исследовании. Мотивация может быть интерпретирована как осознание обучающимся необходимости изучения дисциплины, обусловленное его устремлениями и интересами.

При исследовании проблемы было установлено, что большинством современных исследователей выделяют два основных вида мотивации: внутренняя и внешняя [7. с. 114–119.]. По нашему мнению, самой конструктивной является внутренняя мотивация, которую очень часто обозначают как когнитивную.

Мотивация является ключевым фактором, определяющим успешность и эффективность в процессе изуче-

ния иностранного языка в университете. В связи с этим преподавателю целесообразно уделять повышенное внимание формированию положительного отношения студентов к овладению иностранным языком.

Материалы и методы

При выполнении исследования и написании статьи использовались теоретические и эмпирические методы. Объектом анализа стало изучение мотивации и повышающих ее факторов при изучении иностранных языков в вузе; возможности использования ИИ для повышения мотивации обучающихся.

В рамках обозначенной проблемы было проведено онлайн-анкетирование. Выборку составили 200 студентов 1 курса Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ), представляющие два направления очной подготовки: «Менеджмент» и «Инженерное направление». Выборка обусловлена изучением мотивации студентов неязыковых специальностей в контексте технологического университета. Равное соотношение представителей разных специальностей позволило сравнить и выявить различия в мотивации.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе преподавателями университета было проведено вводное тестирование студентов на базе ресурсов компании Macmillan Education Business English Test (BEC Preliminary) и определены уровни владения иностранным языком учащихся в соответствии с Общеввропейской шкалой оценки уровней владения иностранными языками CEFR.

На втором этапе использовалась онлайн-анкета, содержащая 9 вопросов, направленных на выявление различных аспектов мотивации к изучению иностранного языка.

В ходе выполнения онлайн опроса решались следующие задачи: 1) дифференциация мотивов изучения иностранного языка; 2) выявление факторов, способствующих повышению учебной мотивации к предмету; 3) составление рекомендаций по увеличению мотивации к изучению иностранных языков на основе полученных данных; 4) определение возможности применения ИИ в формировании мотивации к изучению зарубежных языков.

Результаты анкетирования были обработаны с использованием методов теоретического обобщения, сравнения, группировки, графического и табличного представления данных, статистического анализа. Данные представлены в форме графика.

Данный подход позволил получить объективные

данные о мотивации студентов и уровне их языковой подготовки, что позволило оценить влияние различных факторов на успешность обучения иностранному языку.

По результатам исследования были разработаны рекомендации для методистов, преподавателей и предложены некоторые направления использования ИИ в учебной практике.

Результаты

Для объяснения полученных результатов перейдем к анализу данных, полученных по двум выборочным группам обучающихся «Менеджмент» и «Инженерное направление».

На первом этапе работы - проведение преподавателями тестирования уровня владением английским языком были получены данные:

1.Группа "Менеджмент": 70% студентов продемонстрировали уровень B2, 20% — уровень B1, 10% — уровень A1.

2.Группа "Инженерное направление": 10% студентов показали уровень A2, 60% — уровень B1, 30% — уровень A1.

Как видно из данных, студенты группы "Менеджмент" продемонстрировали значительно более высокий уровень владения английским языком по сравнению со студентами группы "Инженерное направление". Это может быть связано с различными требованиями к уровню владения языком в будущей профессиональной деятельности.

На втором этапе респондентам было предложено ответить на 9 вопросов:

- 1) 8 вопросов с вариантами ответов;
- 2) 1 открытый вопрос, ответ на который нужно было дать самостоятельно, опираясь на собственный опыт;

Перейдем к анализу онлайн опроса.

Вопрос 1. Планируете ли вы работать или работаете с использованием иностранного языка? Ответы: да, нет.

Студенты, выбравшие ответ планирую или работаю, обучающиеся по направлению «Менеджмент» составили (60%). Этот факт предполагает, что образовательные программы для этого направления должны быть сфокусированы на профессиональной деятельности. В то же время, у обучающихся на инженерном направлении

интерес к профессиональной деятельности значительно ниже (20%), поэтому необходимо разработать профессионально-ориентированные программы, уделяя внимание карьерным перспективам для этой группы.

Вопрос 2. Планируете ли вы продолжать обучение за рубежом? Ответы: да, нет.

Одинаковая низкая мотивация обеих групп (5%) указывает на необходимость изучения причин такого явления. Педагогу следует рассмотреть потенциальные барьеры и возможности для стимулирования интереса к международному образованию за счет интеграции соответствующих программ и мероприятий в учебную деятельность.

Вопрос 3. Нравится ли вам изучать иностранный язык? Ответы: да, нет.

Очевидно, что более высокий интерес к языковому обучению наблюдается у студентов направления менеджмента (10%). Мы полагаем, что для данной группы было бы разумнее создать углубленный профессионально-ориентированный курс английского языка. У студентов инженерного направления мотивация слабее (5%). Таким образом, мы видим, что интерес к изучению курса иностранных языка слишком низкий, поэтому необходимо пересмотреть методику преподавания и интегрировать инновационные программы ИИ, которые бы способствовали повышению мотивации.

Вопрос 4. Вы изучаете иностранный язык только для сдачи зачетов и экзаменов по иностранному языку? Ответы: да, нет.

Заметна сильная ориентация студентов инженерного направления на сдачу зачетов и экзаменов (80%). Это свидетельствует о необходимости разработки стратегий, которые не только удовлетворяют академическим требованиям, но и развивают практические навыки. Студентам менеджмента (50%) также важно добавить разнообразные междисциплинарные задания, способствующие всестороннему развитию. Программы ИИ могут помочь студентам готовиться к зачетам и экзаменам, так как промты-запросы для ИИ можно настраивать индивидуально под потребности каждого обучающегося.

Вопрос 5. Вы участвуете в мероприятиях на иностранном языке? Ответы: да, нет.

Участие в мероприятиях: примерно одинаково для обеих групп, около 10% соответственно. Мы бы рекомендовали организовать разговорные клубы, где бы студенты могли практиковаться друг с другом и улучшать языковые навыки в неформальной обстановке. На такие встречи было бы целесообразно приглашать обучаю-

щихся разных специализаций и уровней подготовки.

Вопрос 6. Вы общаться со сверстниками из-за рубежа на иностранном языке? Ответы: да, нет.

Одинаковая мотивация (3%) в обеих группах в отношении общения со сверстниками из-за рубежа подчеркивает актуальность создания международных проектов и межкультурного обмена. По-нашему мнению, организация неформальных занятий на иностранном языке, таких как разговорные часы с привлечением иностранных сверстников, обучающихся в российских вузах, поспособствует формированию коммуникативных навыков.

В следующих вопросах студенты делились факторами, которые, по их мнению, способствуют увеличению интереса к изучению иностранного языка.

Вопрос 7. Хотели бы вы принять участие в международном студенческом обмене? Ответы: да, нет.

Возможность участия в международном обмене: для студентов менеджмента этот фактор составляет около 15%, для инженерного направления значение ниже, около 10%, поэтому было бы целесообразно обратить внимание обучающихся на потенциальные возможности обучения за рубежом.

Вопрос 8. Повышает ли вашу мотивацию применение интерактивных методик обучения иностранным языкам в сочетании с ИИ? Ответы: да, нет.

Около 90% студентов как менеджмента, так и инже-

нерного направления отмечают этот фактор как значимый. Исследование показало, что около подавляющее количество студентов, как менеджмента, так и инженерного направления, считают, что применение интерактивных методик обучения иностранным языкам в сочетании с ИИ повышает их мотивацию.

Вопрос 9. Как ИИ может помочь вам в изучение курса иностранного языка? Открытый ответ.

Наиболее популярным вариантом ответа был «помочь с поиском информации» (его выбрали 90 % «менеджмент» и 90 % «инженерное направление»); другие ответы: «помочь делать домашнюю работу» – 80% и 85 % соответственно; найти ответы к заданиям тестам, – 80 % «менеджмент» и 90 % «инженерное направление»; наименее популярные, «писать сочинения» и «делать презентации» (90 % «менеджмент» и 90 % «инженерное направление»); «помогать запоминать новые слова» (85% «менеджмент» и 95% «инженерное направление»).

На Рисунке 1 представлены мотивы и факторы, побуждающие студентов изучать английский язык: «Менеджмент» (синий цвет) и «Инженерное направление» (оранжевый цвет).

Обсуждение

Проведенное в данной работе прикладное исследование по двум направлениям подготовки «Менеджмент» и «Инженерное дело» позволило сделать вывод, что мотивационные факторы сильно разнятся в зависимости от направления обучения. Выявлены значительные различия между исследуемыми группами как по уровню вла-



Рис. 1. Мотивы и факторы, побуждающие студентов изучать английский язык

дения языком, так и по доминирующим мотивационным факторам. Студенты группы «Менеджмент» продемонстрировали существенно более высокий уровень владения английским языком (B2 70% по CEFR), что может быть объяснено большей востребованностью языковых навыков в будущей профессиональной деятельности. Данные анкетирования подтверждают эту гипотезу: у студентов данной группы значительно выше процент тех, кто считает знание английского языка очень важным для карьеры (60%).

Как показало исследование для студентов инженерного направления ключевым моментом является успешная сдача зачетов и экзаменов (80%). Интерес к самому процессу обучения и внутренняя мотивация у студентов этой группы выражены значительно слабее. Низкий средний уровень владения английским языком (B1-60%) в этой группе может быть следствием именно этой преимущественно внешней мотивации, ориентированной на формальные требования учебного процесса. Такой фактор, как учеба за границей имеют низкую значимость для обеих групп (5%).

На основании проведенного статистического анализа можно сделать вывод о том, в опрошенных группах преобладает внутренняя мотивации. Общее отношение студентов к изучению иностранных языков характеризуется положительно, однако, некоторые респонденты отметили, что их заинтересованность в этом процессе снизилась, в том числе из-за ограниченных возможностей для выезда за границу. Применение интерактивных методик обучения, в частности ИИ является наиболее значимым фактором для обоих направлений (в среднем 90%), тогда как возможность международного обмена и практическое применение значительно выше ценится студентами «Менеджмента» (15%). Несмотря на положительное восприятие и интерес к изучению курса иностранного языка, мы наблюдаем снижение мотивации, обусловленное уменьшением популярности европейских языков.

По нашему мнению, внешнюю и внутреннюю мотивацию можно увеличить, используя элементы ИИ, так как они могут значительно повысить психологический комфорт обучающихся, содействуют самостоятельной работе, обеспечивают регулярное повторение, упрощают поиск информации, адаптируют контент к уровню и индивидуальным потребностям учащихся, предоставляют мгновенную обратную связь. Хотелось бы отметить, что эти технологии способствуют увеличению интенсивности обучения и стимулируют студентов к познавательной, творческой и исследовательской деятельности на иностранном языке. Однако, необходимо учитывать качество разработанных алгоритмов и обучающих материалов. Некачественные ИИ инструменты могут снизить мотивацию студентов. Успешное внедрение элементов

ИИ в учебный процесс требует тщательной методической подготовки преподавателей.

Предлагаем возможные пути использования ИИ в учебной практике:

1. Технологии ИИ могут помочь преподавателям и методистам быстро разрабатывать учебные материалы разного уровня сложности, персонализировать задания, подстраиваясь под уровень каждого обучающегося.
2. Благодаря интернету и нейросетям преподаватели могут организовывать онлайн-дискуссионные клубы, форумы с одновременным участием и студентов и преподавателей как их одного, так и из разных учебных заведений. Это способствует более активному изучению языка, создает доверительную атмосферу, происходит обмен идеями между всеми участниками процесса на всевозможных уровнях.
3. Хотелось бы обратить внимание на возможность использования ИИ в качестве виртуального собеседника при отработке навыков устной речи, который не испытывает усталости и стресса от многочисленных повторений. Например, GPT-4 способен не только участвовать в диалоге, используя различные языковые модели, но и анализировать, обнаруживать неточности и предлагать пути исправления ошибок. Учащиеся самостоятельно могут контролировать длительность, интенсивность работы с ботом, что снижает уровень стресса у обучающихся.
4. Обучение с использованием ИИ может продолжаться и вне учебного заведения в более неформальной обстановке, так как ни преподавателям, ни студентам нет необходимости посещать занятия в определенном месте и в точно отведенное время. Для этой цели можно предложить создание курсов и вебинаров с предоставлением онлайн записей мероприятий.

Тем не менее хочется подчеркнуть, что технологии ИИ должны использоваться дискретно, для того чтобы дополнять, а не заменять традиционные методы обучения. Они могут служить эффективным инструментом для повышения качества обучения иностранным языкам (ИЯ), при этом не должны использоваться в качестве единственного источника обучения.

Интегрировать ИИ в процесс обучения ИЯ следует системно и последовательно, учитывая индивидуальные характеристики обучаемых, их познавательные стили, интересы и цели обучения.

Заключение

В нашем исследовании принимали участие студенты

двух направлений «Менеджмент» и «Инженерное направление». Обе группы указали, что использование возможностей ИИ в процессе освоения курса иностранного языка увеличивает мотивацию, создавая персонализированный и поддерживающий опыт обучения.

Проведённое исследование показало неоднородность мотивации к изучению английского языка у студентов неязыковых специальностей, выявив значимые различия между обучающимися. Студенты группы "Менеджмент" продемонстрировали более высокий уровень владения английским языком и более выраженную внутреннюю мотивацию, связанную с будущей профессиональной деятельностью. В группе "Инженерное направление" преобладала мотивация, связанная с формальными требованиями учебного процесса.

Результаты исследования подчеркивают необходимость разработки дифференцированных методик обучения иностранным языкам, учитывающих специфику мотивации студентов разных специальностей. Для повышения эффективности обучения и мотивации студентов мы рекомендуем использовать инновационные подхо-

ды, включая интеграцию ИИ-инструментов.

Однако, хотелось бы обратить внимание, что необходимо учитывать ограничения и потенциальные проблемы, связанные с внедрением ИИ. Очень важно обучить преподавателей методике применения ИИ и создать качественный образовательный контент с учетом языковых компетенций.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию ИИ-инструментов, адаптированных к специфике обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, а также на изучение долгосрочного эффекта применения ИИ на уровень владения языком и на мотивацию студентов.

Приведенные выводы и рекомендации могут быть полезны для разработчиков образовательных программ и преподавателей, которые стремятся поддерживать и повышать мотивацию студентов в изучении иностранных языков, потенциально рассматривая альтернативные способы для формирования коммуникативных навыков в учебной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bruhn E. Virtual Internationalization in Higher Education, 2020. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. DOI: 10.3278/6004797w.
2. Hornberger M., Bewersdorff A., Nerdel C. What Do University Students Know about Artificial Intelligence? Development and Validation of an AI Literacy Test // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 5. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100165.
3. Chan C.K.Y. A Comprehensive AI Policy Education Framework for University Teaching and Learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20 (38). DOI: 10.1186/s41239-023-00408-3.
4. Бермус А.Г. Академическое мошенничество и имитации в высшей школе как онтологический вызов образованию XXI века // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Т. 41. № 1. С. 2–13. DOI: 10.15393/j5.art.2023.8244
5. Зими́на М.В.; Конюхова, Е.А. Инновационные технологии как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка // Ноосферные исследования. 2021. Вып. 2. С. 57–64. DOI: 10.46724/NOOS.2021.2.57-64.
6. Потемкина Т.В., Авдеева Ю.А., Иванова У.Ю. Взаимодействие с искусственным интеллектом как потенциал программы обучения иностранному языку в аспирантуре // Высшее образование в России. 2023. Т. 33. №5. С. 67–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-67-85
7. Симонова О.Б., Котляренко Ю.Ю. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. No 1(9). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf>.
8. Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
9. Угрюмова С.В., Сергеева Н.Н. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 114–119.
10. Илющенко Н.С., Шифрина С.А., Паланчук Н.В. Оценка формирования языковой компетенции с использованием платформы BRITISH COUNCIL у студентов технических специальностей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2024. -№12. -С. 96–100 DOI 10.37882/2223-2982.2024.12.18
11. [https://www.macmillan.ru/tests/#Business%20English%20Test%20\(BEC%20Preliminary\)](https://www.macmillan.ru/tests/#Business%20English%20Test%20(BEC%20Preliminary)) (Дата обращения 10.09.2024).

© Илющенко Наталья Степановна (lnatali77@mail.ru), Шифрина Светлана Александровна (svetlana-shifrina@mail.ru), Цолоева Седа Батыровна (seda.tsoloeva7@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕНАУЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Левичева Светлана Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент, Московский
авиационный институт, г. Москва
parabola.08@mail.ru

ON THE FORMATION OF GENERAL SCIENTIFIC LEXICAL COMPETENCE OF ENGINEERING AND TECHNICAL STUDENTS (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

S. Levicheva

Summary: The article is devoted to the study of issues of developing general scientific lexical competence of engineering and technical students. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. It is stated that the main task of a foreign language teacher at the initial stages of teaching engineering and technical students is to develop a body of general scientific knowledge, the ability to use it in a particular communicative situation, and, accordingly, the skills to use this knowledge and skills to ensure constant, effective replenishment and useful use of a complex of professional terminology in conditions of multicultural communication. The position is argued that the basic skill in the construction of general scientific lexical competence is the formation of the skill of recognizing a general scientific lexical unit, and its subsequent automation will teach students to recognize narrow scientific (professional) lexical units and correctly interpret their meaning in authentic (professional) texts. The author proposes a framework (algorithm) for teaching students of engineering and technical specialties to recognize general scientific lexical units. The conclusion is that the ability for translation transformations will mean the completion of the process of forming general scientific lexical competence of engineering and technical students.

Keywords: general scientific vocabulary, general scientific lexical competence, engineering and technical profile, recognition of lexical units, professional apperception skill, translation transformations.

Аннотация: Статья посвящена изучению вопросов формирования общенаучной лексической компетенции студентов инженерно-технического профиля. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Высказывается положение о том, что основной задачей преподавателя иностранного языка на начальных этапах обучения студентов инженерно-технического профиля является формирование совокупности общенаучных знаний, умений ими воспользоваться в той или иной коммуникативной ситуации, и, соответственно, навыков применения этих знаний и умений для обеспечения постоянного, эффективного пополнения и полезного использования комплекса профессиональной терминологии в условиях мультикультурной коммуникации. Аргументируется позиция, согласно которой базисным навыком в конструкции общенаучной лексической компетенции является формирование навыка распознавания общенаучной лексической единицы, а последующая его автоматизация позволит научить студентов распознавать узко-научные (профессиональные) лексические единицы и верно интерпретировать их значение в аутентичных (профессиональных) текстах. Автор предлагается каркас фреймворка (алгоритма) обучения студентов инженерно-технических специальностей распознавать общенаучные лексические единицы. Заключается о том, что способность к переводческим трансформациям будет означать завершение процесса формирования общенаучной лексической компетенции студентов инженерно-технического профиля.

Ключевые слова: общенаучная лексика, общенаучная лексическая компетенция, инженерно-технический профиль, распознавание лексических единиц, навык профессиональной апперцепции, переводческие трансформации.

В последние несколько лет мировое сообщество переживает уникальный по своей природе и содержанию комплекс **кризис-ассоциированных процессов**, в той или иной степени отражающихся не только на трендах, но и, в потенциале, на перспективах жизнедеятельности его социальных единиц (индивидов) [8]. Естественным ответом на инициируемые данными процессами изменения становится **гомогенная адаптация**, поиск новых смыслов и способов организации социальных макромоделей государств, центральным элементом которых остается и должен оставаться **человеческий ресурс и человеческий капитал**. В этой связи, приори-

тетным социальным институтам, среди которых значимая роль отводится **институтам высшего образования**, вменяется сложнейшая задача – формирование и создание устойчивого фундамента для развития **навыка профессиональной апперцепции**, вне зависимости состояния рынка труда (национального или международного), отраслевого или социального запроса на его результаты в долгосрочной перспективе.

Данное положение особенно актуально для профессий **инженерно-технического профиля**, рекуррентно развивающийся согласно трендам глобализации соот-

ветствующих отраслей. Действительно, как отмечает директор по управлению персоналом компании «СИБУР» Данил Рассказов, в настоящее время инженер – это «всеохватная специальность»: они и предприниматели, поскольку управляют людьми и процессами, обучаются гибким навыкам, оптимизируют производство и, по сути, запускают стартапы внутри корпораций; они и ИТ-специалисты, поскольку должны понимать принцип работы и функционирования программного обеспечения – все современные производства в той или иной степени дигитализированы, они владеют **иностранными языками** и могут работать в **кросс-культурных командах** [4]. Таким образом, объем компетенций и инициатив специалиста имеют непосредственное влияние на его **карьерный трек и достижение** запланированных **профессиональных результатов**.

Как еще в начале 2010-х гг. отметил заместитель главы миссии Посольства Великобритании в России Денис Киф, выступая перед аудиторией в МИСиС, понять свой предмет (в статусе обучающихся) и профессию (в статусе специалиста) на родном языке может каждый, однако лишь тогда, когда студент разберется в **специфике науки** еще и на иностранном языке, для него действительно откроется прямой путь к успеху [6]. Учитывая широту ожидаемого от специалиста инженерно-технической специальности навыкового комплекса, одной из первоочередных образовательных задач профильного ВУЗа является формирование **общенаучного знания**. Согласно мнению профессора С.А. Лебедева, данное знание представляет собой «один из видов мета-теоретического знания в науке <...>». Общенаучное знание состоит из двух основных элементов: научной картины мира, а также идеалов и норм исследования науки определенного культурно-исторического типа науки (античной науки, средневековой науки, классической науки, неклассической науки, постнеклассической науки)» [5, с. 5]. Принцип **пространственного познания**, в данном случае приобретает особую важность постольку, поскольку **качество** накапливаемых в течение профессиональной жизни инженера **знаний**, собственно, бесконечно формирующих его частно-научную картину мира, будет зависеть от того, насколько познаны («впитаны») его общенаучные основы.

Контекстуально (относительно иноязычного обучения), формирование данных основ оптимально осуществлять на начальном этапе знакомства студентов с **профессиональной лексикой**, поскольку, как справедливо отмечает Н.Э. Аносова, лексика общенаучная является основной составляющей «устной речи в профессиональном общении специалистов технического профиля, и, если студент усвоил значения и формы лексических единиц общенаучного словаря и может их использовать в различных ситуациях профессионального общения, то можно с определенной долей уверенности сказать, что

студент овладел как знанием, так и умением использовать устную речь в ситуациях профессионального общения» [1, с. 3]. Таким образом, **овладение общенаучной лексикой**, по сути, является отправной точкой в направлении **овладения лексической компетенцией** обучающегося.

Следует оговориться, что мы сознательно в данном случае оперируем терминологическими единицами «владение» и «овладение», поскольку, во-первых, они непосредственным образом отражают идею **знание-во-навыковой парадигмы**, определяющей единство целей, форм и методов обучения, на что фактически и нацелено образование «на перспективу» (согласно концепции ФГОС 4.0 [10]), во-вторых, предусматривают получение такого результата иноязычного обучения, который бы доказывал выход обучающегося за пределы теоретической проблематики и практического «вакуума» [8], и высокий уровень его мотивации к освоению профессии в течение всей жизни [3, 11]. Мы, таким образом, исходим из того, что среди прочего, основной задачей преподавателя на начальных этапах обучения студентов инженерно-технического профиля является формирование совокупности общенаучных знаний, умений ими воспользоваться в той или иной коммуникативной ситуации, и, соответственно, навыков применения этих знаний и умений для обеспечения постоянного, эффективного пополнения и полезного использования комплекса профессиональной терминологии в условиях мультикультурной коммуникации, то есть **формирование общенаучной лексической компетенции**.

Овладение именно общенаучной лексикой, как отмечает О.В. Наумова, представляет вероятно наибольшую сложность, поскольку находится на стыке литературного (профессионального) языка и разговорной речи. В сравнении со специальными (узко-научными) терминами, указывает автор, «которые относительно свободно синтезируются в понятном для будущего специалиста ситуативном контексте и, как правило, не представляют особых трудностей, общенаучная лексика и фразеология же требует постоянного внимания» [7, с. 305]. Обучающийся должен уметь распознавать ту или иную лексическую единицу по соответствующим синтаксическим признакам слова и соотносить ее с общим контекстом, тем самым понимая контекстуальный принцип ее применения [2, с. 31]. Так, например, слово *program* является общенаучным. В зависимости от контекста он может определяться как существительное: собственно программа (ex: *computer program*), план (ex: *production program*), документ (ex: *space program*), мероприятие (ex: *nuclear power program*), презентация (ex: *biotechnology program*) и проч.; глагол (ex: *it is a simple matter to program the computer to recognize such symbols*) или прилагательное (ex: *the demand for biopharmacologists, genetic engineers, bioethicists and other experts and their software*

products is increasing). В условиях обратного перевода (с английского на русский) слово «программа» может быть использован в тексте в таких интерпретациях, как *schedule, scheme, project, blueprint, instruction* и проч.

Распознавание общенаучной лексической единицы, таким образом, становится базисным «блоком» формирования общенаучной лексической компетенции. Автоматизация данного навыка позволит впоследствии распознавать узко-научные (профессиональные) лексические единицы и верно интерпретировать их значение в аутентичных (профессиональных) текстах. Достижение данной цели возможно по следующему **фреймворку**. На **первой стадии** преподаватель (1) знакомит обучающегося с общенаучным термином (ex: *argument*); происходит попытка целостного восприятия образа этого слова, его интуитивное прочтение, воспроизводство в памяти возможных вариантов перевода или догадка по аналогии из русского (бытового/профессионального) языка; (2) предлагает варианты билингвальной многосторонней интерпретации (довод, факт, параметр, доказательство, дискуссия, краткое содержание проч./*argument, fact, parameter, proof, discussion, summary* et al.), синонимов (*reason* – причина, повод, основание, разум, рассудок, аргумент; *fact* – факт, обстоятельство, явление, событие, истина, аргумент) и сочетания данного термина (в словосочетании или в простом предложении) (ex: *there are strong arguments in favor of filing a patent application*) и его определения в зависимости от части речи с сохранением конструкции (как в случае со словом *program*) и в новой конструкции (*argumentative, argue, arguably* и проч.).

На **следующей стадии** вторая фаза первого этапа повторяется с усложнением ситуативного применения конкретного общенаучного термина, что позволяет обучающемуся прочитывать, понимать и воспринимать варианты его значений, накапливая тем самым рецеп-

тивный опыт для целей сознательного выбора необходимой языковой единицы в условиях профессиональной коммуникации (ex: *I know the reason for the destruction of this building; I have enough facts to prove this reason for the destruction of this building; I have enough arguments to explain the reasons for the destruction of this building et al.*). Об эффективности прохождения второго этапа фреймворка – приобретение навыка апперцепции общего смысла слова на синтаксическом уровне, – будет свидетельствовать умение обучающегося делать **автоматический (бессознательный) выбор** необходимого инварианта из совокупности терминов, имеющий общее смысловое назначение (по сути, синонимы), однако различную смысловую нагрузку в контексте предложенного заданием словосочетания и (или) предложения.

На **третьей стадии** преподаватель вводит около-профессиональные кейсы, где значение общенаучного термина выходит за интуитивные пределы понимания обучающимся (ex: *an independent variable associated with a function and determining the value of the function. Foreexample, in the expression $y = F(x_1, x_2)$, the arguments of the function are x_1 and x_2 , and the value is y*), тем самым создавая потенциал к освоению умения когнитивного анализа текста непосредственно конкретно-профессиональной направленности. Таким образом, осуществляется постепенное расширение фреймворка поля одного общенаучного термина. Навык его распознавания в условиях конкретной языковой ситуации в последующем позволит студенту, в случае необходимости, осуществлять переводческие трансформации, к примеру, заменять оригинальные лексические единицы текста на более подходящие в соответствии с нормами языка и перевода. Способность к данным трансформациям будет означать **завершение процесса формирования общенаучной лексической компетенции студентов инженерно-технического профиля**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аносова Н.Э. Технология формирования общенаучной и иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза: на материале английского языка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2009. – 19 с.
2. Дмитрусенко И.Н. Обучение иноязычной рецептивной лексике студентов психологических факультетов в процессе самостоятельного чтения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Челябинск, 2017. – 229 с.
3. Идрисов А.Б. Будущее рабочих мест и компетенций: [презентация]. М.: Strategy Partners, 2021. – 10 с.
4. Инженеры – это «новые айтишники»: на кого пойти учиться, чтобы завтра быть нарасхват. – 25.01.2024 // Газета.ru. – URL: <https://www.gazeta.ru/family/2024/01/25/18168607.shtml?ysclid=lwymngvjoi65574028> (дата обращения: 20.04.2024)
5. Лебедев С.А. Метод общенаучного онтологического обоснования научных теорий // *Studia Humanitatis Borealis*. Северные гуманитарные исследования. 2020. № 1. С. 4–11.
6. МИСиС: Владение английским языком жизненно необходимо современным инженерам. – 01.04.2011 // НИУ ВШЭ. – URL: <https://strategy.hse.ru/news/34859147.html?ysclid=lwynmlxpd4573873960> (дата обращения: 20.04.2024)
7. Наумова О.В. Обучения иноязычной профессионально-ориентированной лексике как средство формирования и развития коммуникативной компетенции аспирантов // *Сб. науч. ст. «Лингвистика и методика преподавания иностранных языков»*. – М.: Изд-во Института языкознания РАН. Т. 7, 2015. – С. 293–308. С. 305.

8. Пшихачева А.А. Методология обучения иностранному языку как фактора формирования профессиональной компетентности студентов – будущих экономистов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. №2. С. 92–98.
9. Пшихачева А.А. Методология обучения иностранному языку как фактора формирования профессиональной компетентности студентов – будущих экономистов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. №2. С. 92–98.
10. Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Образование из будущего ФГОС 4.0 – «Первый цифровой» // Образовательная политика. 2020. №3 (83). С. 60–73.
11. Щербакова А.М., Истомина Л.А. Экзистенциальные позиции специалистов помогающей сферы в аспекте проблемы профессионального выгорания // Вопросы психологии. 2022. №5. С.103–114

© Левичева Светлана Викторовна (parabola.08@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УРОКА АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Малышева Ксения Михайловна

старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск
kseniamalysheva@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS LESSON IN TEACHING IN NON- LINGUISTIC UNIVERSITY

K. Malysheva

Summary: The purpose of the article is to investigate and describe some methods and approaches for developing effective listening lessons in teaching foreign language. The article focuses on the specifics of developing a listening lesson within the framework of foreign language instruction. The article examines key aspects of planning and conducting classes aimed at developing the skill of perceiving foreign speech by ear. Particular attention is paid to methods and techniques that contribute to effective listening training, as well as the use of modern technologies to increase student motivation. The article describes the structure that can be used to develop a listening lesson aimed at developing students' listening skills and provides practical recommendations for creating engaging and effective lessons that consider individual characteristics of learners and their level of language proficiency.

Keywords: teaching foreign language, methods, and approaches, teaching listening, listening skills development, lesson development, basic framework, stages of listening lesson, design tasks, motivation.

Аннотация: Целью данной научной статьи является исследование и описание методов и подходов к разработке эффективных уроков аудирования при обучении иностранному языку. Статья посвящена особенностям разработки урока аудирования в рамках обучения иностранному языку. В статье рассматриваются ключевые аспекты планирования и проведения занятий, направленных на развитие навыка восприятия иностранной речи на слух. Особое внимание уделяется методам и приемам, способствующим эффективному обучению аудированию, а также использованию современных технологий для повышения мотивации учащихся. В статье описывается структура, которая может быть использована для разработки урока, направленного на развитие навыков аудирования, приводятся практические рекомендации по созданию интересных и результативных уроков, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся и их уровень владения языком.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, методы и подходы, обучение аудированию, развитие навыков аудирования, разработка урока, структура урока, этапы в обучении аудированию, разработка заданий, мотивация.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется развитию у обучающихся навыков восприятия информации на слух, то есть аудированию. Этот навык является ключевым для успешного общения, особенно в условиях глобализации и мультикультурного взаимодействия. Урок аудирования представляет собой важный элемент обучения иностранным языкам, а также дисциплин, связанных с культурой, историей и другими гуманитарными науками. В данной статье рассматриваются принципы разработки урока аудирования, методы и подходы, которые помогут сделать этот процесс эффективным и интересным для учеников.

Разработка урока аудирования требует особого подхода, так как аудирование предполагает восприятие устной речи на слух, а это процесс, который отличается от визуального восприятия текста при чтении. В повседневной жизни, когда мы воспринимаем речь на слух, мы слышим язык в его естественной среде, которая дает нам огромное количество информации о лингвистическом содержании того, что мы услышим. Однако про-

слушивание аудиозаписи на уроке – это неестественный процесс. Текст взят из его первоначальной среды, и нам нужно разработать задания, которые помогут учащимся соотнести прослушиваемый материал с их существующими знаниями и ожиданиями, чтобы облегчить понимание материала.

Учащиеся должны уметь выделять ключевые моменты, понимать интонацию, акцент и ритм речи, справляться с фоновыми шумами и незнакомыми словами. Всё это требует развития специфических навыков. При аудировании информация поступает одномоментно, и у учащегося нет возможности вернуться к пропущенному фрагменту так же легко, как при чтении текста. Это требует хорошей кратковременной памяти и высокой степени концентрации внимания. Учащимся может быть сложно следить за потоком информации, поэтому необходимо учитывать темп речи и адаптировать материал под уровень подготовки учеников. Аудиоматериалы могут содержать элементы культуры, диалекты или акценты, которые ученикам могут быть незнакомы. Поэтому нужно подбирать материалы, соответствующие уровню под-

готовки группы, и заранее объяснять возможные трудности.

Уроки аудирования могут преследовать разные цели: развитие общего понимания, выделение ключевых деталей, интерпретация смысла, умение делать выводы и предсказания. В зависимости от целей выбираются задания и способы работы с аудиоматериалом. Структура, на которой можно построить урок аудирования, принято делить на 3 основных этапа: до прослушивания (pre-listening) – предварительный этап, на котором дается инструктаж, предваряющий задание; во время прослушивания (while-listening) – непосредственно процесс восприятия аудиосообщения и после прослушивания (post-listening stages) – этап контролирующей понимание прослушанного аудио текста. [1]

На первом этапе должны быть достигнуты определенный цели до того, как студенты приступят к прослушиванию. Основные цели этого этапа включают активизацию фоновых знаний, установление связи с уже известным материалом и создание мотивации для последующего прослушивания.

Суть первого этапа состоит в том, что преподаватель помогает подготовиться учащимся к прослушиванию, настраивая их на правильную тему, помогая им с лексикой, высказывая предсказания о предстоящем прослушивании. На данном этапе очень важна мотивация, поэтому преподаватель должен подобрать подходящий текст, разработать задания, которые вызовут интерес у учащихся, проработать незнакомую лексику, а также прибегнуть к опыту студентов в этой теме. Например, перед прослушиванием можно ввести ключевые слова или темы, которые будут обсуждаться в записи. Это поможет настроить учащихся на правильное восприятие и облегчит понимание текста. Также можно предложить учащимся подумать над вопросами, которые могут возникнуть у них после прослушивания. Несомненно, данный вид работы предполагает много говорения со стороны студента, что делает процесс более коммуникативным. Контекстуализация и визуализация также имеет большое значение на данном этапе подготовки. Преподаватель должен постараться воссоздать контекст, в котором была сделана запись. Например, если это разговор двух людей, можно рассказать учащимся, где и при каких обстоятельствах он происходил. Это может быть беседа друзей за чашкой кофе, телефонный звонок коллегам или обсуждение на совещании. Чем больше деталей контекста будет предоставлено, тем легче ученикам будет представить себе ситуацию и лучше понять содержание записи. Можно подкрепить аудиоматериал изображениями, видео или презентациями. Это поможет учащимся лучше воспринимать информацию, так как они смогут ассоциировать услышанное с увиденным. Например, если аудиозапись рассказывает о каком-то месте, пока-

жите фотографии этого места или карту.

Вот некоторые примеры заданий, которые можно применить на данном этапе:

Мозговой штурм по теме аудиозаписи. Преподаватель просит учащихся назвать все, что приходит им в голову, когда они думают о данной теме. Это поможет активизировать их знания и ассоциации.

Прогнозирование содержания. Преподаватель предлагает ученикам предположить, о чем пойдет речь в аудиозаписи. Можно использовать заголовок, ключевые слова или начальные предложения для создания гипотез. Это задание развивает навыки предвосхищения и помогает настроиться на восприятие материала.

Обсуждение личных опытов. Преподаватель предлагает учащимся подискутировать об их личном опыте, связанном с темой аудиозаписи. Например, если аудиозапись касается путешествий, спросите, куда они ездили и что им понравилось/не понравилось в этих поездках.

Просмотр изображений. Показывает учащимся изображения, связанные с темой аудиозаписи. Учащиеся делятся своими мыслями и предположениями относительно того, что они видят. Это помогает установить визуальную связь с предстоящим аудированием.

Знакомство с ключевыми словами. Преподаватель вводит список ключевых слов, которые будут встречаться в аудиозаписи. Объясните значение этих слов и попросите учеников придумать предложения с ними. Это задание помогает подготовиться к восприятию новой лексики.

Все эти задания направлены на то, чтобы подготовить учащихся к успешному восприятию аудиоматериала, активизировать их знания и мотивировать к активной работе на следующем этапе. [2]

Второй этап (while listening) играет ключевую роль в процессе аудирования, так как именно на этом этапе происходит непосредственное восприятие и обработка аудио информации. На данном этапе должно быть минимум два прослушивания аудио фрагмента с разными целями. Когда мы слушаем что-то в нашей повседневной жизни, мы делаем это с какой-то целью. Студентам тоже нужна цель для прослушивания, которая сосредоточит их внимание на аудиоматериале и поможет максимально эффективно воспринять информацию. На этом этапе происходит первичная обработка поступающей информации. Учащиеся пытаются понять общий смысл сообщения, выделяя ключевые слова и фразы. Аудио может иметь различный темп и особенности произношения, что требует от учащихся адаптации к особенностям

речи говорящего. Особенно это актуально при изучении иностранных языков. Этап *while listening* направлен на развитие различных навыков аудирования, таких как распознавание основной идеи, выделение ключевых фактов, понимание деталей и умение делать выводы на основе услышанной информации. [3]

При первом прослушивании можно предложить учащимся выполнять интерактивные задания параллельно с прослушиванием. Например, заполнение пропусков в тексте, ответы на вопросы по содержанию записи, сопоставление информации с уже известными фактами. Это позволит активизировать внимание учеников и сделает процесс восприятия более активным. Желательно, чтобы задачи по аудированию направляли учащихся через текст и были градуированными, так чтобы первое задание было относительно легким и помогло им получить общее представление о тексте. Иногда одного вопроса на данном этапе будет достаточно, чтобы не создавать слишком большого давления на студентов.

Важной частью этапа *while listening* является фиксация важной информации. Это может происходить в виде заметок, схем, таблиц или других методов, позволяющих учащимся сохранить ключевые моменты для дальнейшего использования. Задание для второго прослушивания должно требовать более глубокого понимания текста. При этом важно убедиться, что оно не будет слишком сложным для выполнения. Запись длинных ответов во время прослушивания может оказаться затруднительной, поэтому лучше ограничиться заданиями, включающими отдельные слова, отметки или графический ответ.

Типы заданий на данном этапе зависят от поставленной цели. Например, задания типа *Listening for gist* (понимание общей сути) – это задания, которые чаще всего используются на начальном этапе аудирования, при первичном прослушивании и предназначены для того, чтобы учащиеся уловили основное содержание текста, не углубляясь в детали. Основная цель – понять, о чем идет речь в целом, не уделяя внимания мелким нюансам. Это помогает учащимся привыкнуть к звучащей речи, освоиться с темпом и акцентом говорящего, а также выделить ключевые моменты, которые помогут им лучше ориентироваться в тексте при последующих прослушиваниях.

Задания типа *Listening for specific information* или сканирование подразумевает, что учащиеся ищут в тексте конкретные факты или детали, которые важны для полного понимания содержания. В отличие от первого прослушивания, где акцент делается на общую суть, здесь требуется внимательное отношение к деталям и более углубленное понимание контекста. Это задание помогает учащимся развивать навыки избирательного внимания и точности восприятия информации.

Однако нет необходимости понимать каждое слово в аудиофрагменте необходимо научиться выбирать основное из аудио, фокусироваться на фактической информации.

Для последнего этапа работы с аудиотекстом характерны задания типа *Listening for details*. Учащиеся внимательно слушают текст, концентрируясь на мелких деталях, таких как причины действий персонажей, описания обстановки, эмоциональные оттенки речи, тонкие различия в аргументах и т.д. Это задание требует высокого уровня концентрации и способности точно воспринимать информацию, что позволяет учащимся достичь глубокого понимания текста. После того как учащиеся уловили общую суть и нашли конкретные детали, они готовы к более глубокому анализу текста. Восприятие деталей помогает им увидеть текст во всей полноте, учитывая все аспекты и нюансы. Анализ деталей текста способствует развитию критического мышления. Учащиеся учатся оценивать информацию, выявлять причинно-следственные связи, понимать мотивы персонажей и делать выводы на основе услышанного. Понимание всех тонкостей текста готовит учащихся к дальнейшему обсуждению и написанию эссе или аналитической работы. Они смогут аргументированно высказывать своё мнение и подкреплять его примерами из текста. [4]

Данный этап работы с аудированием позволяет учащимся достичь максимального уровня понимания текста. Такие задания развивают критическое мышление, внимание к мелочам и способность интерпретировать информацию, также подготавливают учащихся к дальнейшему обсуждению и письменной работе, обеспечивая полное владение материалом.

Таким образом, этап *while listening* представляет собой важный период активного взаимодействия с аудиоматериалом, в течение которого учащиеся развивают навыки восприятия и обработки информации на слух. Правильная организация этого этапа и поддержка со стороны учителя играют решающую роль в успехе всего процесса аудирования.

Заключительным этапом в разработке урока аудирования является этап *post-listening*. На данном этапе существуют две распространенные формы задач: реакции на содержание текста и анализ языковых особенностей, используемых для передачи содержания.

Учащиеся делятся своими впечатлениями и эмоциями, возникшими после прослушивания. Это помогает им выразить своё мнение и рефлексию. Типы заданий могут быть разнообразными: обсуждение главных идей текста, выражение согласия или несогласия с позицией авторов, оценка важности услышанной информации.

Также, учащиеся оценивают содержание текста с точки зрения логичности, достоверности и аргументации, применяют полученные знания в реальных жизненных ситуациях или учебных проектах, оценивают степень своего понимания текста и выявляют возможные пробелы в знаниях.

Подводя итоги, можно сказать, что разработка урока аудирования при обучении иностранному языку требует внимательного планирования и учета множества факторов. Такой урок должен быть направлен на развитие не только технических навыков восприятия речи на слух, но и способности понимать и интерпретировать услышанное в контексте. Использование разнообразных материалов, структурирование занятий и индивидуальный

подход к каждому студенту способствуют эффективному усвоению знаний и формированию необходимых компетенций. Особое значение имеет интеграция уроков аудирования с другими видами языковой практики, такими как чтение, письмо и говорение. Это позволяет создать целостную картину изучения иностранного языка и подготовить студентов к успешной коммуникации в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, грамотно организованный процесс обучения аудированию способствует достижению высоких результатов и повышает общую мотивацию студентов к изучению иностранных языков. Это заключение подчеркивает значимость методики и ее влияние на обучение, а также акцентирует внимание на интеграции различных видов языковой активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Nik Peachey. A framework for planning a listening skills lesson // ELTWeekly Newsletter Vol. 3 Issue#94, 2011 [Электронный ресурс] URL: <https://eltweekly.com/2011/08/94-article-a-framework-for-planning-a-listening-skills-lesson/> (data obrashcheniya: 15.03. 2025).
2. Носенко А.О. Дидактические особенности разработки заданий при работе с видеоматериалом на занятиях иностранного языка (на примере инженерных специальностей) / А.О. Носенко // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. - Т. 8. - № 5. - С. 33.
3. Woolfitt Z. Lectoraat Teaching, Learning and Technology Inholland University of Applied Sciences. October 2015. URL: <https://www.inholland.nl/media/10230/the-effective-use-of-video-in-higher-education-woolfitt-october-2015.pdf> (data obrashcheniya: 15.03. 2025).
4. Hamilton M. How to help your learners develop their confidence in listening, Cambridge University, 2021 [Электронный ресурс] URL: <https://www.cambridgeenglish.org/blog/whats-the-best-way-to-learn-receptive-skills/> (data obrashcheniya: 15.03. 2025).

© Малышева Ксения Михайловна (kseniammalysheva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Малышева Ксения Михайловна

старший преподаватель, Высшая школа
лингводидактики, ФГБОУВО «Тихоокеанский
государственный университет», г. Хабаровск
005318@togudv.ru

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING LISTENING SKILLS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

K. Malysheva

Summary: The article is devoted to the study of the possibilities of using artificial intelligence (AI) in teaching listening skills in foreign language classes at a non-linguistic university. The paper examines modern approaches to integrating AI technologies into the educational process aimed at improving the effectiveness of perceiving and understanding foreign speech. Implementing AI tools in the educational process are considered, as well as the prospects for further development in this field are discussed. The research results emphasize the importance and potential of AI in modernizing the methodology of teaching foreign languages, providing a more individualized approach, and increasing student motivation.

Keywords: teaching foreign language, methods, and approaches, teaching listening, listening skills development, lesson development, artificial intelligent (AI), design tasks, motivation.

Аннотация: Статья посвящена исследованию возможностей использования искусственного интеллекта (ИИ) в обучении аудированию на уроке иностранного языка в неязыковом вузе. В работе рассматриваются современные подходы к интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс, направленные на повышение эффективности восприятия и понимания иностранной речи. Рассматриваются примеры внедрения ИИ-инструментов в образовательный процесс, а также обсуждаются перспективы дальнейшего развития данной области. Результаты исследования подчеркивают важность и потенциал ИИ в модернизации методики преподавания иностранных языков, обеспечивая более индивидуальный подход и повышая мотивацию студентов.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, методы и подходы, обучение аудированию, развитие навыков аудирования, искусственный интеллект (ИИ), разработка урока, разработка заданий, мотивация.

Современный мир характеризуется стремительным развитием информационных технологий, которые оказывают значительное влияние на различные сферы жизни, включая образование. Одним из перспективных направлений в этой области является использование искусственного интеллекта (ИИ) для оптимизации процесса обучения иностранным языкам. Важнейшим компонентом овладения любым языком является способность воспринимать и понимать речь на слух, что требует особых подходов к разработке соответствующих учебных заданий. Настоящая статья посвящена исследованию возможностей использования ИИ при обучении аудированию на уроке иностранного языка, направленных на улучшение качества обучения и достижения высоких результатов в освоении иностранного языка. [1]

Аудирование играет ключевую роль в развитии коммуникативных навыков, поскольку позволяет учащимся привыкнуть к звучанию живой речи, освоить правильное произношение и интонацию, а также расширить словарный запас. Однако традиционные методы разработки заданий по аудированию зачастую ограничены доступностью качественных аудиоматериалов и индивиду-

ализацией учебного процесса. Искусственный интеллект предоставляет уникальную возможность преодолеть эти барьеры, предлагая эффективные инструменты для автоматизации и персонализации образовательных задач.

Целью данного исследования является анализ современных тенденций и достижений в применении ИИ при обучении аудированию, а также оценка потенциала этих технологий в контексте обучения иностранным языкам. В статье будут рассмотрены примеры успешного внедрения ИИ-инструментов в учебный процесс, проанализированы их достоинства, а также рассмотрены перспективы дальнейшего развития данной области. Исследование направлено на выявление новых горизонтов в методике преподавания иностранных языков, что позволит сделать процесс обучения более эффективным, интересным и доступным для широкого круга учащихся.

Существует большое количество инструментов на основе искусственного интеллекта, которые могут использоваться на уроке иностранного языка при обуче-

нии аудированию. Они варьируются от приложений до платформ и сервисов, каждый из которых предлагает уникальные функции и подходы к обучению. Эти инструменты помогают автоматизировать процессы, повысить эффективность обучения и предложить студентам персонализированный опыт. [2]

Ниже приведены несколько популярных категорий и примеров таких инструментов:

Приложения для распознавания речи. Инструмент Google Cloud Speech-to-Text – это облачная служба распознавания речи от компании Google, которая использует передовые технологии искусственного интеллекта для преобразования речи в текст. Данный инструмент предоставляет мощные возможности для обработки аудиофайлов и потокового аудио в режиме реального времени, что делает его полезным в различных сферах, включая образование. Методические возможности инструмента Google Cloud Speech-to-Text делают его мощным средством для использования в образовательных процессах, особенно в области изучения иностранных языков. Рассмотрим его основные методические возможности подробно:

- инструмент может анализировать речь учащихся, сравнивать её с эталонными образцами и давать обратную связь по произношению, интонации и ударениям. Это помогает студентам развивать правильное произношение и избегать ошибок;
- инструмент позволяет студентам тренироваться в произношении отдельных звуков, слогов и слов, что особенно полезно для начинающих;
- преподаватель может использовать инструмент для автоматической проверки устных заданий, таких как чтение вслух, пересказы или презентации;
- система предоставляет подробную информацию о допущенных ошибках, что помогает студентам понять, где именно они нуждаются в доработке;
- инструмент может использоваться для проведения интерактивных занятий, где студенты работают с аудиоматериалами, выполняют задания по аудированию и получают мгновенную обратную связь;
- инструмент отлично подходит для дистанционного обучения, позволяя студентам практиковать аудирование и говорение вне класса, а преподавателям — отслеживать их прогресс и обеспечивать поддержку;
- инструмент легко интегрируется с популярными учебными платформами, такими как Moodle или Canvas, что упрощает организацию учебного процесса и управление заданиями. [3]

Ещё одним полезным инструментом для распознавания речи является платформа Speechmatics. Имеет схожий с Google Cloud Speech-to-Text функционал, но

также обладает возможностью автоматической генерации субтитров для видео, что делает контент более доступным и удобным для просмотра. Программа может выделять важные фрагменты в аудиозаписях, такие как имена, даты или ключевые фразы, что упрощает навигацию по длинным аудиофайлам, а также автоматически исправлять ошибки в речи, такие как неправильное произношение или грамматические ошибки, что помогает студентам быстрее улучшать свои навыки.

Искусственный интеллект (ИИ) значительно расширил возможности создания разнообразных и эффективных заданий по аудированию. ИИ переводит и озвучивает тексты на нужные языки, создавая оригинальные аудиоматериалы для аудирования. Так, особую методическую ценность в обучении иностранному языку представляют инструменты для генерации речи на основе искусственного интеллекта (ИИ). Они способствуют развитию устной речи, произношения, интонации и беглости речи, а также помогают автоматизировать проверку и обратную связь. Такие программы как Amazon Polly, CereProc, IBM Watson Text to Speech: Синтезатор речи, позволяющий конвертировать текст в высококачественную речь. Можно использовать для создания аудиоматериалов для заданий по аудированию. Платформы поддерживают множество голосов, стилей произношения и акцентов, подходят для создания реалистичных аудиозаписей. [4]

Платформы для автоматического создания заданий предоставляют преподавателям мощные инструменты для экономии времени и повышения эффективности учебного процесса. Они позволяют создавать персонализированные и интерактивные задания, которые способствуют развитию навыков аудирования и других аспектов изучения языка. Интеграция с различными медиаформатами и сторонними сервисами делает эти платформы ещё более универсальными и полезными для преподавателей и студентов. Наиболее популярными платформами являются EdX Studio, Canvas, Quizziz, H5P, Nearpod, Seesaw, Socrative. Платформы используются для создания интерактивных опросов, викторин, и тестов, позволяют создавать портфолио студенческих работ, интерактивные презентации и уроки. Платформы для автоматического создания заданий обладают огромным потенциалом для трансформации образовательного процесса. Они позволяют сделать обучение более персонализированным, доступным и мотивирующим, одновременно снижая нагрузку на преподавателей и увеличивая эффективность использования образовательных ресурсов.

Сервисы для анализа речи Vocalytics, ReadSpeaker, ELSA Speak представляют собой инструмент для анализа устной речи, который может использоваться для выявления ошибок в произношении, интонации и ритме.

Интегрированные образовательные платформы Duolingo, Babbel, Rosetta Stone - широко известные приложения для изучения языков, которые активно использует ИИ для персонализации обучения, включая задания по аудированию.

FluentU – это образовательное приложение, которое использует реальные видео, снятые носителями языка, что позволяет студентам познакомиться с живым употреблением языка в различных контекстах. Основная идея FluentU заключается в том, чтобы студенты могли погружаться в языковую среду, изучая язык через аутентичные материалы. FluentU предоставляет интерактивные субтитры, переводы и контекстуальные объяснения, что делает процесс обучения более интересным и эффективным. Каждое слово в субтитрах можно кликнуть, чтобы увидеть его значение, примеры употребления и произношение. Это помогает студентам лучше понимать и запоминать новую лексику.

Платформы для практики разговорной речи PronounceltRight и Replika – ресурсы, помогающие тренировать разговорные навыки и понимание речи на слух. Подходит для самостоятельного аудирования и отработки произношения. Пользователи могут повторять фразы столько раз, сколько необходимо, пока не достигнут желаемого результата.

Таким образом современные инструменты ИИ предоставляют широкие возможности для автоматизации, персонализации и повышения качества обучения аудированию. Выбор конкретного инструмента зависит от целей и задач образовательного процесса, а также от уровня технической оснащенности и бюджета проекта. Эти примеры показывают, насколько широк спектр возможностей использования ИИ в создании заданий по аудированию. Такие задания не только повышают эффективность обучения, но и делают его более интересным и мотивирующим для студентов. [5]

Потенциал инструментов, основанных на искусственном интеллекте (ИИ), в разработке заданий по аудированию в контексте обучения иностранным языкам огромен и многогранен. Эти технологии открывают новые горизонты в образовательной сфере, предоставляя учителям и учащимся мощные средства для оптимизации учебного процесса и достижения лучших результатов. Вот основные направления, демонстрирующие потенциал ИИ в этой области:

- ИИ может анализировать успехи и трудности каждого студента, предлагая задания, соответствующие их индивидуальным потребностям;
- системы на основе ИИ способны предлагать учащимся дополнительные ресурсы и задания, основываясь на их текущих знаниях и целях;

- ИИ может генерировать разнообразные аудио-записи, начиная от простых фраз и заканчивая сложными диалогами, что позволяет учащимся получать свежий контент ежедневно;
- задания могут включать различные типы вопросов (множественный выбор, заполнение пропусков, расшифровка текста), что способствует всестороннему развитию навыков аудирования;
- ИИ может анализировать речь учащихся, выявлять ошибки в произношении и интонации, а также давать полезные советы по их исправлению
- обучающиеся получают оперативную оценку своих результатов, что ускоряет процесс освоения нового материала и снижает вероятность закрепления неправильных привычек.
- обучающиеся могут заниматься в любое удобное для них время, независимо от местоположения, что особенно ценно для дистанционного обучения.
- задания могут быть представлены в игровой форме, что стимулирует интерес и мотивацию учащихся к изучению языка
- взаимодействие с виртуальными персонажами: ИИ позволяет создавать интерактивные сценарии, где учащиеся общаются с виртуальными собеседниками, что приближает обучение к реальной коммуникации.
- с помощью ИИ можно создавать виртуальные пространства, моделирующие реальные жизненные ситуации, что помогает учащимся осваивать язык в условиях, близких к естественным;
- задания могут быть разработаны таким образом, чтобы отражать конкретные ситуации, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни.
- преподаватель может делегировать рутинные задачи, такие как проверка домашних заданий и подготовка отчетов, инструментам на основе ИИ, что высвобождает больше времени для творческой работы и взаимодействия с обучающимися.
- инструменты на основе ИИ могут быть интегрированы в существующие образовательные платформы, дополняя и обогащая уже имеющиеся курсы.

В результате проведенного исследования было установлено, что использование искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения аудированию в неязыковом вузе обладает значительным потенциалом для повышения эффективности учебного процесса. Применение ИИ-инструментов позволяет адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности студентов, обеспечивать оперативную обратную связь и автоматизировать рутинные задачи, что способствует улучшению восприятия и понимания иностранной речи. Примеры успешного внедрения таких инструментов, как Duolingo, ELSA Speak и другие, подтверждают их высокую востребо-

бованность и значимость в современном образовательном пространстве.

Однако для полного раскрытия потенциала ИИ в этой области требуются дальнейшие исследования и разработки, направленные на преодоление технических

ограничений, расширение функционала и обеспечение доступности этих технологий для широкого круга пользователей. Также важно учитывать этические и правовые аспекты использования ИИ в образовании, чтобы гарантировать безопасность и конфиденциальность данных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. №3 (135). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-sfere-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 23.03. 2025).
2. Чулюков В.А., Дубов В.М. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-budushee-obrazovaniya> (дата обращения: 23.03.2025).
3. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов gpt в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. Том 12, № 2. 2023. – С. 18–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-gpt-v-protse-izucheniya-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-teoreticheskiy-aspekt/viewer> (дата обращения: 23.03. 2025).
4. Кравцова А.Г. Chatgpt-3: перспективы использования в обучении иностранному языку. // Мир науки, культуры, образования. № 3 (100) 2023. – С. 33–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-3-perspektivy-ispolzovaniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 23.03. 2025).
5. Симеонова Н.М. К вопросу о применении искусственного интеллекта в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. № 1 (110) 2025. – С. 101–102. URL: <file:///C:/Users/ASUS/Documents/Downloads/k-voprosu-o-primenenii-iskusstvennogo-intellekta-v-protse-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze.pdf> (дата обращения: 23.03. 2025).

© Малышева Ксения Михайловна (005318@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS BASED ON THE COMPETENCE APPROACH IN MODERN RUSSIA

**Sh. Mordaev
A. Nain**

Summary: The article is devoted to the problems of professional training of students based on a competence-based approach. The modern labor market needs specialists with high communicative competence, professional culture, creative approach to performing professional tasks, capable of creative self-development, and highly motivated for professional activity. This significantly increases the requirements for personal and professional qualities, social and professional position of a professional. The competence-based approach to teaching students requires theoretical understanding and applied research.

Keywords: innovative technologies, competence approach, communicative competence, information technology, creativity, digitalization of education.

Мордаев Шохимордон Нуралиевич

Аспирант, ФГБОУ ВО Алтайский государственный университет, г. Барнаул
shohimardonmail.ru@gmail.com

Найн Александр Альбертович

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО Уральский государственный университет
физической культуры, г. Челябинск
anain@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки студентов на основе компетентностного подхода. Современный рынок труда нуждается в специалистах с высокой коммуникативной компетентностью, профессиональной культурой, креативным подходом к выполнению профессиональных задач, способными к творческому саморазвитию, имеющими высокую мотивацию к профессиональной деятельности. Это значительно повышает требования к личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции профессионала. Компетентностный подход к обучению студентов требует теоретического осмысления и прикладных исследований.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетентность, информационные технологии, креативность, цифровизация образования.

Актуальность исследования

Значительные социально-экономические преобразования, происходящие в настоящее время в России, ставят перед системой высшего профессионального образования новые задачи, решение которых невозможно без высококвалифицированных, обладающих всеми теоретическими и практическими умениями и навыками специалистов.

В Государственной программе «Развитие образования» на 2018–2025 годы» особое внимание уделено категории «профессиональные компетенции», так как их недостаточное развитие напрямую влияет на качество современного российского образования [1].

Подготовка студентов является целой системой процессов, направленных на формирование у них профессиональной готовности к деятельности, овладение стандартом профессионализма, развитие способностей к самообразованию в деятельности. Бурное развитие информационных технологий (ИТ), значительно расширяющих объемы знаний и возможности получения дополнительной информации любого характера, обусловило потребность в специальных компетенциях у всех участников образовательного процесса. Информа-

ционно-коммуникативная компетентность является одновременно и условием становления профессионализма будущего специалиста в целом, и компонентом профессиональной компетентности, поскольку ИТ-компетентность входит в современный образовательный стандарт любого специалиста с высшим образованием.

Например, в современном информационном обществе к профессиональному уровню педагогических кадров предъявляется ряд дополнительных требований, что разъясняется в нормах профессионального стандарта педагога. К таким требованиям относятся ИТ-компетентности: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая.

Изучению проблем формирования и повышения коммуникативной и профессиональной компетентности студентов посвящены работы таких авторов как: И.А. Грешилова [2], М.В. Кларин [3], А.М. Осипов [4], А.В. Слепухин [5], Б.Е. Стариченко [6], А.В. Хуторской [7] и др.

К сожалению, на данный период времени в современной российской научной и методической литературе ощущается недостаток фундаментальных монографических работ, посвященных проблемам развития

коммуникативной компетентности студентов в условиях цифровизации образования.

Целью исследования является процесс профессиональной подготовки студентов вузов с использованием информационных технологий на основе компетентностного подхода.

Прежде всего, необходимо рассмотреть ключевые понятия, нуждающиеся в уточнении. Понятия «компетенция» и «компетентность», используемые в рамках компетентностного подхода для российской педагогической науки являются относительно новыми, поэтому можно наблюдать их разночтения. На наш взгляд, точное определение и применение данных терминов может быть вполне оправдано, учитывая назревшую необходимость обновления содержания образования.

Компетентностный подход определен одним из оснований «Стратегии модернизации образования» – основного государственного документа в области российского образования сегодня и на ближайшую перспективу. Детализация ключевых компетентностей, определяющих нормативную основу модернизации системы образования, предполагает следующий подход к определению понятия компетенция. Это готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [1].

Нам представляется наиболее оптимальным и точно выражающим суть понятия «компетентность» определение Б.Е. Стариченко: «Компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [6].

При этом европейская система образования опирается на пять основных компетенций, характеризующих разные направления жизнедеятельности человека, которым следует предавать первостепенное значение в образовательном процессе.

1. Компетенции политические и социальные определяются: возможностями и желанием человека принимать ответственность за совершаемые им поступки, за свое поведение в обществе; способностями принимать участие в решениях групп либо сообществ; способностями к ненасильственному разрешению конфликтных ситуаций; способностями участвовать в жизни институтов демократии и желанию их улучшить.
2. Компетенция жизнедеятельности в обществе с множеством культур. Заключается в контроле над любыми формами проявления ксенофобии и расизма, нетолерантном отношении к окружающим тебя гражданам.

3. Компетенция владения устной и письменной коммуникацией, которая подразумевает знание и свободное общение не только на родном языке, но как минимум еще одним иностранным (в основном – английском).
4. Компетенция информационной грамотности подразумевает владение технологиями информационными, то есть понимания их использования, применения, владение компьютерной грамотностью, способность правильной оценки информации, распространяемой на интернет – сайтах и иных СМИ.
5. Компетенция непрерывного обучения, подразумевает способность гражданина, полноценного члена общества к непрерывному обучению в период всей активной жизни; эта компетенция расценивается как возможность постоянного совершенствования не только в плане профессиональном, но и личностном и общественном [8].

Любой образовательный стандарт высшего профессионального образования в Российской Федерации на сегодняшний день содержит определенный перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника вуза и являются достаточными для осуществления эффективной профессиональной деятельности как компетентного и конкурентоспособного в своей отрасли специалиста.

Среди студентов, обучающихся в педагогическом вузе, было проведено анкетирование. Цель которого заключалась в том, чтобы выявить роль, например, коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности респондентов. Анализ ответов студентов позволил сделать вывод о том, что большинство будущих педагогов имеют достаточно отдаленное представление о коммуникативной компетентности, это объясняется тем, что студент проходит практики зачастую формально, ему, как правило, не приходится участвовать в профессиональной деятельности [5].

Большое место в учебных программах студентов профильных вузов необходимо отводить психолого-педагогическим дисциплинам, таким как: «Педагогика», «Психология», «Психодиагностика» и тому подобным, направленным на развитие у выпускников ценностно-ориентированного отношения к людям, а также специальных профессиональных умений и навыков в коммуникативной области.

В тоже время, анализ системы профессиональной подготовки бакалавров в сфере педагогики в развитых европейских странах позволяет выделить следующие основные тенденции: во-первых, заметное преобладание практической деятельности над теоретическим курсом (как правило студенты приобщаются к профессиональной деятельности уже с первого курса); во-вторых,

наличие тесной взаимосвязи между обучением студентов теории дисциплины и практическим применением полученных знаний с помощью IT-технологий; в-третьих, ориентация содержания теоретического и практического курсов подготовки будущих специалистов требованиям профессиональной деятельности; в-четвертых, ярко выраженная направленность подготовки будущих специалистов на формирования психологических аспектов межличностного взаимопонимания и развитие взаимодействия межкультурного [4].

Выводы

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что

модель компетентностного подхода в сфере высшего профессионального образования представляет собой особенные целенаправленные, согласованные и последовательные действия, складывающиеся в процесс, итогом которого выступает решение различных задач учебного и профессионального характера. Тем не менее, на практике происходит несколько иное: ряд выпускников педагогических вузов не обладают должным уровнем коммуникативной и IT-компетентности. Естественно, подобное положение вещей не может удовлетворять ни работодателей, ни выпускников вузов, ни преподавателей вузов, несущих ответственность за подготовку специалистов. Данная проблема ожидает дальнейшей глубокой проработки и решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2020–2025 годы: утв. Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 15.10.2024).
2. Грешилова И.А. Андрагогические принципы обучения в контексте инновационных образовательных технологий / И.А. Грешилова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2017. – № 2. – С. 38–40.
3. Кларин М.В. Андрагогика: наука обучения взрослых. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://hr-academy.ru> (дата обращения: 10.05.2024).
4. Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории / А.М. Осипов // Российская социологическая ассоциация. Исследовательский комитет «Социология образования». Петровская академия наук и искусств. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2021. – 504 с.
5. Слепухин А.В. Проектирование компонентов методики формирования профессиональных умений студентов педагогических вузов в условиях использования виртуальной образовательной среды / А.В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 7. – С. 82–90.
6. Стариченко Б.Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 97–103.
7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2018. – 56 с.
8. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Bern, Switzerland 27–30 March 1996. p. 116–117.

© Мордаев Шохимордон Нуралиевич (shohimardonmail.ru@gmail.com), Найн Александр Альбертович (anain@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ВУЗЕ

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE METHODOLOGY OF TEACHING CHEMISTRY AT THE UNIVERSITY

**E. Nelyubina
L. Panfilova**

Summary: The research relevance of artificial intelligence in education, and, in the methodology of teaching chemistry at a university, is due to the growing need for individualization of training, optimization of the educational process and increasing the availability of higher education in the field of chemistry.

The research goal is to systematize the methodology of teaching chemistry at the university using artificial intelligence technology, aimed at improving the effectiveness of learning and developing the cognitive activity of students.

Achieving this goal involves solving the following tasks: analysis of existing methods of teaching chemistry and identifying their advantages and limitations; assessment of the effectiveness of the use of artificial intelligence while teaching chemistry; as well as scientific systematization of the results obtained.

The research methods are analysis of scientific literature on the methodology of teaching chemistry at the university and the use of artificial intelligence in the field of education; development and modeling of educational resources based on artificial intelligence. The following methods were also used in the work: formal logical method, synthesis, analysis, generalization, systematization.

As a result, the following conclusions were formulated: the use of artificial intelligence in the methodology of teaching chemistry can significantly increase the effectiveness of learning. The use of interactive simulation technology and virtual laboratories allows students to gain a deeper understanding of complex chemical processes and phenomena. Adaptive learning systems based on artificial intelligence allow for an individual approach to each student.

Keywords: artificial intelligence, chemistry, teaching methods, pedagogy of higher education, innovative technologies.

Нелюбина Елена Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-
педагогический университет
nelena2001@mail.ru

Панфилова Людмила Владимировна

доктор педагогических наук., профессор,
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-
педагогический университет
panfilova@pgsga.ru

Аннотация: Актуальность применения искусственного интеллекта в образовании, и, в частности, в методике преподавания химии в вузе, обусловлена растущей потребностью в индивидуализации обучения, оптимизации образовательного процесса и повышении доступности высшего образования в области химии.

Целью исследования является систематизация методических направлений преподавания химии в вузе с использованием технологии искусственного интеллекта, направленной на повышение эффективности обучения и развитие познавательной активности студентов.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач: анализ существующих методов преподавания химии и выявление их преимуществ и ограничений; оценка эффективности применения искусственного интеллекта в ходе преподавания химии; научная систематизация полученных результатов.

В качестве методов исследования использовались: анализ научной литературы по методике преподавания химии в вузе и применению искусственного интеллекта в области образования; разработка и моделирование образовательных ресурсов на основе искусственного интеллекта. В работе также применялись: формально-логический метод, синтез, анализ, обобщение, систематизация.

По итогу исследования были сформулированы следующие выводы: применение искусственного интеллекта в методике преподавания химии позволяет существенно повысить эффективность обучения. Применение технологии интерактивных симуляций и виртуальных лабораторий позволяет студентам более глубоко понимать сложные химические процессы и явления. Системы адаптивного обучения, основанные на искусственном интеллекте, позволяют осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту.

Ключевые слова: искусственный интеллект, химия, методика преподавания, педагогика высшей школы, инновационные технологии.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью интеграции современных технологических достижений в образовательный процесс вузов для повышения качества высшего образования и соответствия требованиям цифровой экономики. Химия как фундаментальная наука при этом играет ключевую роль в развитии многих отраслей промышленности - от

фармацевтики до материаловедения [7, с. 285]. В связи с этим подготовка квалифицированных специалистов, способных эффективно использовать современные методы и технологии, является стратегически важной задачей высшего образования в области химии. При этом, как отмечают исследователи, традиционные методы преподавания часто оказываются недостаточно эффективными для удовлетворения образовательных потребностей современных студентов, особенно в контексте

быстрого развития химической науки [8, с. 36].

Более того, как отмечают исследователи, применение технологий искусственного интеллекта в процессе обучения химии открывает новые возможности для индивидуального обучения, автоматизации рутинных задач и повышения вовлеченности студентов [9, с. 118]. По мнению некоторых авторов, интеллектуальные системы могут быть использованы для создания адаптивных учебных материалов, автоматической проверки заданий, предоставления обратной связи в режиме реального времени и моделирования сложных химических процессов [8, с. 32]. Такая технологическая поддержка профессиональной деятельности позволяет преподавателям сосредоточиться на таких задачах, как разработка инновационных учебных программ и индивидуальная работа со студентами [7, с. 282].

Внедрение интеллектуальных технологий в образовательный процесс также способствует развитию критического мышления и исследовательских навыков у студентов в области органической, неорганической, фармацевтической химии и других ее отраслей. Более того, интеллектуальные инструменты могут быть использованы для анализа больших объемов данных, в частности, в таких отраслях химии, как аналитическая химия, органическая химия, физическая химия, а также химия высокомолекулярных соединений, химия элементоорганических соединений, биоорганическая химия и т.д. [9, с. 119].

В данных отраслях химии применение искусственного интеллекта позволяет наглядно показать студентам сложные концепции и процессы, что способствует лучшему пониманию и запоминанию учебного материала. Несмотря на значительный потенциал, применение искусственного интеллекта в преподавании химии требует разработки эффективных методических подходов и инструментов, учитывающих специфику данной дисциплины [9, с. 114]. Необходимо исследовать возможности использования таких интеллектуальных технологий, как машинное обучение, обработка естественного языка и компьютерное зрение для решения конкретных образовательных задач [7, с. 284].

Также важно разработать критерии оценки эффективности использования искусственного интеллекта в образовательном процессе и определить условия, необходимые для успешной интеграции технологий искусственного интеллекта в учебный процесс.

Историография изучаемой темы достаточно обширна и включает в себя труды как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, методические особенности преподавания химии в современных профильных вузах рассматриваются в работах таких авторов,

как Д.М. Воронин, Г.Н. Воронина [1], И.С. Итинсон [2], А. Нурланкызы, Д. Туймебай, Н.Т. Шертаева [3], А.И. Сошнило, Н.Н. Резванов [4], Г. Торебек, К.Ш. Арынова, Г.Т. Сапарова [5] и др.

Эмпирические результаты внедрения технологий искусственного интеллекта в учебный процесс современного вуза представлены в работах таких авторов, как П. Брусиловский, К. Пейло [6], М. Хегарти [7], В. Холмс, М. Бялик, К. Фадель [8], Г. Хванг, Х. Хью, З. Жан, В. Чанг [9], К. О-Нейл [10] и др.

Тем не менее, в настоящее время не все аспекты применения искусственного интеллекта в области обучения химии достаточно полно исследованы.

Методические аспекты применения технологий искусственного интеллекта в процессе преподавания химии в вузе

Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс открывает широкие возможности для повышения эффективности обучения химии в высших учебных заведениях. Как показал анализ научной литературы по теме исследования, традиционные методы, основанные на лекциях и лабораторных работах, могут быть существенно дополнены и оптимизированы посредством использования интеллектуальных технологий, что позволяет индивидуализировать обучение студентов, автоматизировать рутинные задачи для преподавателей и обеспечивать более глубокое понимание сложных химических концепций на наглядных примерах [6, с. 161].

По итогу проведенного исследования можно также констатировать, что одним из перспективных направлений является разработка адаптивных образовательных платформ на основе искусственного интеллекта. Такие платформы, как, например, «iSpring Learn», «Teachbase», «Electude» и «Eliademy» способны отслеживать прогресс каждого студента, выявлять пробелы в знаниях и предлагать индивидуальные учебные материалы с учетом уровня подготовки. Например, системы, использующие алгоритмы машинного обучения, могут анализировать ответы студентов на вопросы тестов и определять, какие темы в учебном материале требуют дополнительного объяснения [6, с. 163].

Автоматизация оценки знаний студентов в рамках академического прогресса по химии – еще одна область, где возможно эффективное применение искусственного интеллекта. Системы автоматической оценки задач по химии, лабораторных отчетов, основанные на алгоритмах обработки естественного языка (NLP), позволяют существенно сократить время, затрачиваемое преподавателем на проверку работ, а также повысить

объективность выставляемой оценки. Кроме того, интеллектуальные технологии могут быть использованы для разработки интерактивных тестов и виртуальных экспериментов, которые мгновенно предоставляют студентам обратную связь для самостоятельной проверки своих знаний [9, с. 112].

Например, виртуальные лаборатории, созданные с использованием технологий искусственного интеллекта, предоставляют студентам возможность проводить сложные и опасные эксперименты в безопасной и контролируемой среде. В виртуальной среде можно имитировать реальные химические процессы с высокой степенью детализации, позволяя студентам изучать различные отрасли химии в интерактивном режиме. Использование виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) в сочетании с искусственным интеллектом создает эффект максимального погружения, что существенно повышает мотивацию студентов и улучшает их понимание химических концепций. Например, студенты могут визуализировать молекулярные структуры и наблюдать за химическими реакциями в трехмерном пространстве, причем абсолютно безопасно.

Виртуальные лаборатории также позволяют преодолеть ограничения, связанные с доступностью дорогостоящего оборудования и реактивов в современных вузах, поскольку традиционные химические лаборатории требуют значительных инвестиций в обеспечение безопасности и утилизацию отходов, что делает их недоступными для многих учебных заведений. Виртуальные лаборатории, напротив, снижают финансовые затраты и обеспечивают равный доступ к образовательным ресурсам для студентов из разных социально-экономических слоев. Исследования показывают, что использование виртуальных лабораторий может повысить эффективность обучения химии в вузе на 20–30% по сравнению с традиционными методами [6, с. 160].

Однако, несмотря на все перечисленные преимущества, необходимо учитывать и потенциальные ограничения применения интеллектуальных технологий в процессе обучения химии. Во-первых, очень важно, чтобы интеллектуальные системы не заменяли полностью реальный опыт работы с химическими веществами и оборудованием, поскольку студенты должны получать практические навыки для работы в реальной лаборатории, в том числе и с точки зрения соблюдения правил безопасности при работе с приборами, реактивами и при проведении экспериментов [4, с. 84]. Поэтому оптимальным подходом является сочетание виртуальных и реальных лабораторных работ в процессе обучения химии.

Еще одной важной методикой является внедрение чат-ботов и виртуальных ассистентов, обученных на больших массивах химических данных для онлайн-консультирования студентов по учебному материалу.

Такие интеллектуальные инструменты могут отвечать на вопросы студентов, предоставлять разъяснения по сложным химическим терминам и помогать в решении задач. Более того, чат-боты могут быть интегрированы в онлайн-курсы и образовательные платформы, обеспечивая студентам круглосуточную поддержку. Ярким примером такой технологии является использование «IBM Watson» для создания интеллектуальных инструментов, способных адаптироваться к образовательным потребностям студентов и предоставлять персонализированную обратную связь [7, с. 281].

Использование алгоритмов обработки естественного языка (NLP) для анализа и автоматической генерации учебных материалов может быть успешно внедрено для создания интерактивных и персонализированных учебных пособий. В частности, алгоритм NLP может быть использован для извлечения ключевой информации из научных статей и учебников, а также для автоматического создания тестов и заданий по целому ряду химических дисциплин в вузе. Например, интеллектуальная платформа «Grammarly» использует алгоритм NLP для проверки грамматики и стиля написания, что может быть полезно для студентов при подготовке научных работ и отчетов по практике [8, с. 31].

На методическом уровне применение интеллектуальных технологий для анализа больших данных (Big Data) об успеваемости студентов, посещаемости занятий и использовании учебных ресурсов также позволяет выявлять закономерности и факторы, влияющие на академическую успеваемость каждого студента. При этом такие данные могут быть использованы для оптимизации учебного процесса, улучшения содержания учебных курсов и разработки более эффективных стратегий обучения. Алгоритмы прогнозной аналитики позволяют преподавателям прогнозировать успеваемость студентов и предоставлять им дополнительную поддержку на ранних стадиях обучения, предотвращая отставание от уровня сокурсников и повышая мотивацию к обучению [5, с. 12].

В целом технологии искусственного интеллекта представляют собой перспективный инструмент для повышения эффективности и доступности высшего образования в области химии. Дальнейшее развитие таких технологий позволяет расширить возможности моделирования и визуализации химических процессов, а также интегрировать виртуальные лаборатории с реальными экспериментальными установками в процессе обучения химии в современных вузах.

Выводы

По итогу проведенного исследования можно сделать вывод о том, что интеграция искусственного интеллекта в методику преподавания химии в вузе представляет со-

бой перспективный и многообещающий вектор развития, способный существенно повысить эффективность образовательного процесса и качество подготовки будущих специалистов. Внедрение в учебный процесс таких интеллектуальных инструментов, как автоматизированные системы оценки, адаптивные обучающие платформы и виртуальные лаборатории позволяет персонализировать обучение, оптимизировать учебную нагрузку и обеспечивать понимание учебного материала.

При этом необходимо учитывать ряд факторов, критически важных для успешного методического подхода к внедрению искусственного интеллекта в образовательную практику. Следует отметить, что разработка и внедрение интеллектуальных инструментов требует значительных финансовых инвестиций и привлечения высококвалифицированных специалистов в области информационных технологий и химии. Также для того, чтобы успешно применять интеллектуальные технологии в учебном процессе преподавателям необходимо пройти специальную подготовку.

Несмотря на существующие ограничения, потенциальные преимущества от внедрения в методику преподавания химии интеллектуальных технологий более существенны: искусственный интеллект способен автоматизировать рутинные задачи, освобождая время преподавателей для индивидуальной работы со студентами и проведения интересных исследовательских проектов. Искусственный интеллект также позволяет обеспечить объективную и своевременную обратную связь, позволяя студентам более эффективно корректировать свои индивидуальные стратегии обучения. Можно констатировать, что дальнейшие исследования в области применения интеллектуальных технологий в образовании, а также разработка соответствующих нормативных и методических рекомендаций, будут способствовать эффективному внедрению искусственного интеллекта в учебный процесс и, как следствие, повышению профессиональных компетенций выпускников химических специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронин Д.М., Воронина Г.Н. Использование инструментов расширенной реальности в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–3. – С. 54–59.
2. Итинсон К.С. Перспективы и возможности применения инновационных интерактивных технологий: дополненная реальность в обучении студентов в высших учебных учреждениях // БГЖ. – 2020. – № 1 (30). – С. 67–70.
3. Нурланкызы А., Туймебай Д., Шертаева Н.Т. Методы применения виртуальной реальности при проведении практических занятий на тему «стереохимия органических молекул» для студентов вузов // In The World Of Science and Education. – 2025. – № 15. – С. 63–70.
4. Соснило А.И., Резванов Н.Н. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе // Экономика и экологический менеджмент. – 2021. – № 4. – С. 83–91.
5. Торебек Г., Арынова К.Ш., Сапарова Г.Т. Цифровизация курса органической химии: адаптация традиционных методов обучения к электронным платформам // ELS. – 2024. – № 1. – С. 12–16.
6. Brusilovsky P., Peylo C. Adaptive and intelligent Web-based educational systems. International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2023. – № 13(2-4). – pp. 159-172.
7. Hegarty M. The role of external representations in understanding science // Trends in Cognitive Sciences. – 2024. – № 8(6). – pp. 280-287.
8. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning // Center for Curriculum Redesign. – 2019. – № 4. – pp. 30-47.
9. Hwang G.J., Xie H., Zhan Z., Chang B. Definition, roles, and potential research issues of artificial intelligence in education: An overview // Computers & Education: Artificial Intelligence. – 2020. – № 1. – pp. 110-121.
10. O'Neil C. Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy. Crown. – 2016. – 375 p.

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelena2001@mail.ru), Панфилова Людмила Владимировна (panfilova@pgsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО РАБОТЕ С ИИ-ТЕХНОЛОГИЯМИ

Носенко Анна Олеговна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск
008706@togdyv.ru

ENGLISH AS A KEY FACTOR IN DEVELOPING COMPETENCIES IN WORKING WITH AI TECHNOLOGIES

A. Nosenko

Summary: Today, Artificial Intelligence (AI) has a great impact on many aspects of society. AI technologies have the potential to drive economic growth by increasing productivity, optimizing operations, and reducing costs in various sectors. Manufacturing, banking, and transportation are increasingly using AI to improve efficiency and create new business models. AI tools aim to automate routine and repetitive tasks, allowing professionals to focus on strategic and creative processes. AI is changing the way people interact with each other and technology. Intelligent personal assistants, Chatbots, and recommendation systems have become the norm in everyday life. The constant growth and development of AI creates a need for professionals to develop language competencies without which communication and collaboration in industrial, scientific, and social spheres becomes impossible. One of the reasons why English is the dominant language in the field of AI is the fact that most research and development is conducted in English-speaking countries. The bulk of AI-related literature, databases, and software are created and distributed in English.

The purpose of the article is to consider the reasons why English is the basic language for working with AI, and to provide recommendations for improving English skills for AI specialists. Research methods: analysis of scientific and methodological literature on the topic of artificial intelligence and the practice of using English for special purposes, including articles and reports published in leading scientific journals and conferences.

Keywords: artificial intelligence, natural language processing, English, neural networks, Chatbots.

Аннотация: Сегодня искусственный интеллект (ИИ) оказывает большое влияние на множество аспектов жизни общества. Технологии ИИ способны обеспечить экономический рост за счет повышения производительности, оптимизации операций и снижения затрат в различных секторах. Производство, банковская сфера, транспорт все чаще используют ИИ для повышения эффективности и создания новых бизнес-моделей. Инструменты ИИ направлены на автоматизацию рутинных и повторяющихся задач, позволяя специалистам сконцентрироваться на стратегических и творческих процессах. ИИ меняет способы взаимодействия людей друг с другом и технологиями. Интеллектуальные персональные помощники, чат-боты и рекомендательные системы стали нормой в повседневной жизни. Постоянный рост и развитие ИИ создают необходимость для специалистов развивать языковые компетенции, без которых коммуникация и сотрудничество в промышленных, научных и социальных кругах становится невозможной. Одной из причин, по которой английский язык является доминирующим в области ИИ, является тот факт, что большинство исследований и разработок проводятся в англоязычных странах. Основная часть литературы, баз данных и программного обеспечения, связанные с ИИ, создаются и распространяются на английском языке.

Цель статьи рассмотреть причины, по которым английский язык является базовым для работы с ИИ, а также дать рекомендации по улучшению навыков владения английским языком для специалистов в области ИИ. Методы исследования: анализ научно-методической литературы по теме искусственного интеллекта и практики применения английского языка для специальных целей, включая статьи и отчеты, опубликованные в ведущих научных журналах и конференциях.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обработка естественного языка, английский язык, нейронные сети, чат-боты.

Искусственный интеллект (ИИ) относится к моделированию процессов человеческого интеллекта компьютерными системами: обучение (получение информации и правил ее использования), рассуждение (использование правил для достижения приблизительных или определенных выводов) и самокоррекция. Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта в области машинного обучения, обработки естественного языка и автоматизации существенно меняет традиционные рабочие процессы и характер профессиональных ролей [1, 2].

Машинное обучение произвело революцию в анализе данных, позволив системам обучаться на основе

больших массивов данных. Так финансовая и банковская сферы используют предикативную аналитику для оценки рисков и персонализации обслуживания клиентов. Обработка естественного языка позволяет машинам интерпретировать человеческую речь и реагировать на нее. Сфера обслуживания активно внедряет чат-боты с искусственным интеллектом для обработки рутинных запросов, что позволяет компаниям нанимать сотрудников для выполнения более сложных задач. Роботы, оснащенные возможностями искусственного интеллекта, эффективно выполняют повторяющиеся задачи, снижая затраты и повышая производительность. Инструменты ИИ в системе здравоохранения включают диагностические функции, анализирующие изображения и данные

пациентов [3, 4].

В связи с внедрением технологий ИИ в рабочие процессы сотрудникам необходимо адаптироваться к меняющимся технологическим требованиям и приобретать новые навыки, включая языковые компетенции для работы с инструментами ИИ [5].

Глобализация требует эффективной коммуникации между людьми с разным языковым опытом. Сегодня английский язык является самым распространенным и основным языком международного и дипломатического общения в ходе ведения переговоров, при составлении контрактов, а также рассматривается в качестве ключевого критерия при найме на работу.

В научной сфере английский стал основным языком публикации статей, проведения конференций, а также совместной работы над проектами. Согласно данным Международной ассоциации научных, технических и медицинских издательств, более 60% опубликованных статей написаны на английском языке [6]. А поскольку область искусственного интеллекта стремительно развивается, то специалистам требуется широкий набор навыков для эффективной коммуникации и изложения сложных концепций [7, 8].

Согласно исследованиям, понимание и производительность нейронных сетей и чат-ботов на английском языке значительно превосходят аналогичные показатели других языков [9, 10, 11]. Наличие обширных обучающих наборов данных на английском языке является одним из решающих факторов. Такие источники, как Common Crawl dataset, Wikipedia и различные корпорации веб-текстов, предоставляют большие объемы английского текста, что позволяет нейронным сетям более эффективно изучать различные языковые структуры, контекстуальное использование, идиоматические выражения и нюансы языка и культуры. Английская версия Википедии содержит более шести миллион статей, в то время как арабская версия, являющаяся вторым по распространенности языком в Интернете, - около 1,2 миллиона статей [12]. В этой связи английский язык играет важную роль в обеспечении продуктивной работы экспертов в области ИИ.

Рассмотрим ключевые языковые навыки для специалистов по искусственному интеллекту. Базовым навыком является владение технической лексикой, связанной с алгоритмами, машинным обучением, обработкой естественного языка, анализом данных и т.д. Примерами могут служить такие профессиональные термины, как *overfitting* (переобучение), *training set* (обучающая выборка), *cross-validation* (перекрестная проверка), *gradient descent* (алгоритм оптимизации). Правильное использование технических терминов необходимо для

эффективной коммуникации в профессиональном сообществе с коллегами, заинтересованными сторонами, клиентами. Доступ к актуальной литературе и ее понимание являются критически важными для поддержания осведомленности о последних достижениях в области искусственного интеллекта. Стратегии совершенствования навыков владения технической лексикой включают создание личных отраслевых глоссариев для освоения специализированной терминологии. Регулярное изучение научных работ, технических статей и отраслевых отчетов по искусственному интеллекту позволяет поддерживать актуальность знаний и обеспечивать их комплексное восприятие.

Устная коммуникация также является одним из ключевых аспектов в работе специалистов по искусственному интеллекту. Эффективная устная речь необходима для проведения презентаций, участия во встречах, совместных работах. В этом контексте специалисты должны обладать навыками четкого описания сложных идей, чтобы лаконично донести техническую информацию до не экспертных заинтересованных сторон, в частности инвесторов и клиентов. Участие в командных хакатонах и мозговых штурмах требуют сильных навыков устного общения для взаимодействия с коллегами и внесения конструктивных предложений. Одна из стратегий совершенствования навыков публичных выступлений и презентаций на английском языке – это участие в группах по ораторскому искусству. Регулярная практика представления идей коллегам способствует повышению уровня комфорта и мастерства устного общения, что укрепляет уверенность в себе и повышает общую эффективность коммуникации на английском языке. В современной ИТ индустрии умение эффективно общаться на английском языке – это важный фактор карьерного роста. Работодатели все чаще отдают предпочтение кандидатам, которые могут продемонстрировать как технические знания, так и сильные языковые навыки, что подчеркивает значимость владения английским языком в профессиональном контексте.

Следующим аргументом в пользу изучения английского языка является необходимость чтения технической документации, инструкций по языкам программирования и программным инструментам, интерпретации научных работ и руководств пользователя. Специалисты в сфере ИИ должны уметь критически анализировать исследования, поскольку понимание методологии и результатов научных работ имеет решающее значение для инноваций. Для совершенствования навыков чтения важно применять техники активного чтения, включающие резюмирование ключевых моментов, ведение заметок и выделение значимых разделов во время чтения. Данные методы способствуют углубленному пониманию материала и лучшему запоминанию информации [13].

По мере развития исследований в области ИИ разработчикам крайне важно улучшать понимание менее обеспеченных ресурсами языков путем создания более обширных и разнообразных наборов данных. Устранение этого пробела будет способствовать инклюзивности в приложениях обработки естественных языков и созданию более справедливого ландшафта ИИ.

Но учитывая тот факт, что современные технологии

ИИ, включая средства обработки естественного языка и платформы для автоматизированного написания текстов, в значительной степени осуществляются на английском языке, знание английского языка имеет решающее значение для эффективного использования этих технологий. Следовательно, овладение английским языком становится не только полезным, но и необходимым условием для профессионалов, стремящихся эффективно применять инструменты ИИ в своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Xu Y., Liu X., Cao X., Huang C., Liu E., Qian S., Liu X., Wu Y., Dong F., Qiu C.W., Qiu J., Hua K., Su W., Wu J., Xu H., Han Y., Fu C., Yin Z., Liu M., ... Zhang, J. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The Innovation*, 2(4), Article 100179. URL: <https://doi.org/10.1016/j.xinn.2021.100179>.
2. Perera Yamika. (2023). Artificial Intelligence Introduction, History and Current Trends. URL: https://www.researchgate.net/publication/369838294_Artificial_Intelligence_Introduction_History_and_Current_Trends.
3. Aro Opeyemi. (2024). Predictive Analytics in Financial Management: Enhancing Decision-Making and Risk Management. *International Journal of Research Publication and Reviews*. 5. 2181-2194. 10.55248/gengpi.5.1024.2819. URL: https://www.researchgate.net/publication/385025548_Predictive_Analytics_in_Financial_Management_Enhancing_Decision-Making_and_Risk_Management.
4. Indriasari Elisa & Lumban Gaol, Ford & Soeparno, Haryono. (2019). Application of Predictive Analytics at Financial Institutions: A Systematic Literature Review. 10.1109/IIAI-AAI.2019.00178. URL: https://www.researchgate.net/publication/335094789_Application_of_Predictive_Analytics_at_Financial_Institutions_A_Systematic_Literature_Review.
5. Margaryan A. (2023). Artificial Intelligence and Skills in the Workplace: An Integrative Research Agenda. *Big Data & Society*, 10(2). URL: <https://doi.org/10.1177/20539517231206804>.
6. The International Association of Scientific, Technical & Medical Publishers (STM). URL: <https://stm-assoc.org/>.
7. Zeng J., Yang J. English language hegemony: retrospect and prospect. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 317 (2024). URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02821-z>.
8. Ruby Ivan & Krsmanovic Bojana. (2017). Does learning a programming language require learning English? A comparative analysis between English and programming languages. URL: https://www.researchgate.net/publication/321345003_Does_learning_a_programming_language_require_learning_English_A_comparative_analysis_between_English_and_programming_languages.
9. Zihao Li1, Yucheng Shi, Zirui Liu, Fan Yang, Ali Payani, Ninghao Liu, Mengnan Du. Quantifying Multilingual Performance of Large Language Models Across Languages. *arXiv:2404.11553v2 [cs.CL]* 16 Jun 2024/. URL: <https://arxiv.org/html/2404.11553v2#S6>.
10. Yan Huang, Wei Liu. Evaluating the Translation Performance of Large Language Models Based on Euas-20 / *arXiv:2408.03119v1 [cs.CL]* 06 Aug 2024. URL: <https://arxiv.org/html/2408.03119v1>.
11. Shantanu Patankar, Omkar Gokhale, Onkar Litake, Aditya Mandke, Dipali Kadam. To Train or Not to Train: Predicting the Performance of Massively Multilingual Language Models. URL: <https://aclanthology.org/2022.sumeval-1.2.pdf>.
12. Number of published articles on Wikipedia.org as of December 2024, by language. URL: <https://www.statista.com/statistics/1427961/wikipedia-org-articles-language/>.
13. Terpak M.A., Sarycheva S.A. Intensive training of specialists in the technical direction of professional English-language terminology within the framework of innovative development of economic sector // *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*. - 2023. - Vol. 29. - N. 2. - P. 134-142. doi: 10.18287/2542-0445-2023-29-2-134-142.

© Носенко Анна Олеговна (008706@togyd.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

БЕСШОВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: КАК РАННЕЕ ЗНАКОМСТВО С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ ПОМОЖЕТ ИЗБЕЖАТЬ ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ-СОИСКАТЕЛЕЙ

Петрушкин Андрей Викторович

аспирант, Новосибирский государственный университет
экономики и управления «НИНХ»
petrushkin.a@yandex.ru

SEAMLESS LEARNING: HOW EARLY EXPOSURE TO PROFESSIONAL SKILLS CAN HELP STUDENTS AVOID BURNOUT

A. Petrushkin

Summary: Burnout often manifests itself in both physical and emotional symptoms that can significantly affect a student's ability to learn and develop. The article is devoted to the study of the concept of seamless learning and its role in the early acquisition of professional skills, which, in turn, can ensure the successful integration of students into the professional environment and reduce the level of burnout among applicants. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. At the same time, the necessity of forming skills at the early stages of learning is analyzed, and the author also examines the impact of practical teaching methods on the development of students' key competencies. Surveys and interviews with teachers and students enrolled in various programs are used as the main tool for data collection. The results highlight the importance of seamless learning as a means of preventing professional burnout. It is about the need for a systematic approach and conscious interaction of all participants in the educational process, but the results will justify the efforts invested.

Keywords: education, student, seamless learning, professional skills, burnout, student applicants, integration, practical methods.

Аннотация: Выгорание зачастую проявляется в виде комплекса физических и эмоциональных симптомов, которые могут оказать значительное воздействие на способность учащегося к обучению и развитию. Статья посвящена исследованию концепции бесшовного обучения и его роли в раннем освоении профессиональных навыков, что, в свою очередь, может обеспечить успешную интеграцию студентов в профессиональную среду и снизить уровень выгорания среди соискателей. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Одновременно с этим, анализируется необходимость формирования навыков на ранних этапах обучения, а также автором исследуются вопросы влияния практических методов обучения на развитие ключевых компетенций студентов. В качестве основного инструмента для сбора данных использованы опросы и интервью с преподавателями и студентами, обучающимися по различным программам. Результаты подчеркивают важность бесшовного обучения как средства предупреждения профессионального выгорания. Заключается о необходимости системного подхода и осознанного взаимодействия всех участников образовательного процесса, но результаты оправдают вложенные усилия.

Ключевые слова: обучение, студент, бесшовное обучение, профессиональные навыки, выгорание, студенты-соискатели, интеграция, практические методы.

На сегодняшний день актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена быстрыми изменениями в требованиях рынка труда и ростом уровня стресса среди студентов. Парадигма образования меняется с акцентом на жизненные навыки, которые становятся необходимыми для успешного карьерного роста. Безусловно, в современной, быстро меняющейся и напряжённой академической среде учащиеся всех возрастов всё чаще сталкиваются с изнурительными последствиями академического выгорания. Как и в предыдущих поколениях, требования и ожидания, предъявляемые к учащимся, возросли, что часто приводит к хроническому стрессу и истощению, особенно когда многие чувствуют необходимость конкурировать со своими сверстниками.

Итоги круглого стола «Инженерное образование: вчера, сегодня, завтра», проведенный МАОУ «Гимназия города Юрги» показывают, что студенты, которые привлекаются к реальным практическим задачам в процессе обучения, демонстрируют более высокий уровень мотивации и удовлетворенности выбранной профессией. Это

создает базу для крепкой уверенности в своих силах, что, в свою очередь, приводит к снижению риска выгорания и профессиональной депрессии [1]. Следовательно, концепция бесшовного обучения становится не просто актуальной, но и жизненно необходимой для формирования устойчивой профессиональной идентичности у будущих специалистов. Таким образом, раннее знакомство с профессиональными навыками является важным фактором, способствующим снижению уровня выгорания у студентов, стремящихся получить работу по специальности.

Распознавание и устранение эмоционального выгорания в учёбе необходимо для поддержания психического здоровья и достижения долгосрочных академических и личных успехов.

Как известно, научные исследования по проблематике бесшовного обучения выделяют несколько ключевых аспектов, таких как необходимость интеграции теоретических знаний и практических навыков, а также важ-

ность раннего знакомства студентов с особенностями профессии. В свою очередь, как очень точно указывают, С.М. Мальцева, Ж.В. Смирнова, И.Ю. Исаева, Е.С. Назаркина, студенты, которые участвуют в стажировках и проектах в рамках своей учебной программы, более подготовлены к требованиям рынка труда [2,3]. Также, следует согласиться с мнением Е.В. Ненаховой о том, что высокий уровень стресса и выгорания связывается с отсутствием практического опыта, а также с недостаточной поддержкой со стороны образовательных учреждений [4].

Кроме того, тренинги, обучения, решения кейсов, бизнес игры, которые организовывал и принимал непосредственное участие автор, показали, что внедрение активных методов обучения, таких как проектная деятельность и работа в группах, значительно улучшает усвоение материала и формирование профессиональных компетенций. Эти методы способствуют созданию прототипа профессиональной среды, в отличие от традиционного подхода, где акцент сделан лишь на усвоении теории.

Стоит сказать, что бесшовное обучение представляет собой подход, при котором теория и практика неразрывно связаны друг с другом. Это, в свою очередь, предполагает внедрение различных форм активного обучения, а также использование адаптивных методов, которые учитывают индивидуальные потребности студентов. Более того, бесшовное обучение также подразумевает интеграцию различных образовательных платформ и программ, что облегчает доступ студентов к необходимым ресурсам и позволяет формировать междисциплинарные навыки [5].

Использование технологий активного обучения, таких как симуляции, кейс-методы и реальные проекты, позволяет студентам углубленно изучать материал, развивая при этом критическое мышление и другие ключевые навыки. Это подчеркивает важность практической подготовки, которая помогает лучше подготовить студентов к реальным задачам, с которыми они столкнутся после окончания учебы.

Так, результаты опытно-экспериментальной работы современных авторов, таких как Д.П. Ганоцкая, Г.В. Радченко и другие, показывают, что использование комбинированных онлайн и оффлайн ресурсов в учебном процессе позволяет студентам не только легко переключаться между различными образовательными форматами, но и получать доступ к разнообразным материалам, которые обогащают их опыт обучения [6,7]. Стоит подчеркнуть, что такая интеграция помогает формировать навыки, которые выходят за рамки одной дисциплины, и способствует подключению студентов к реалиям профессий, требующих междисциплинарного подхода, например, в таких областях, как информационные технологии и дизайн. В результате студенты становятся более

подготовленными к вызовам на рынке труда, что, в свою очередь, может снизить уровень стресса и выгорания, связанного с несоответствием ожидаемых и реальных навыков. Также, стоит выделить практические методы обучения, такие как проектная работа, групповые задания и кейс-методы, способствуют развитию ключевых компетенций, таких как критическое мышление, коммуникация и совместная работа. Отметим, что часто, в качестве основного инструмента для сбора данных, применяют опросы и интервью с преподавателями и студентами, обучающимися по различным программам. Участники опроса подчеркивают, что внедрение практических методов обучения с раннего этапа значительно повышает их вовлеченность в учебный процесс. Так, анализ современного педагогического опыта, показывает, важность бесшовного обучения как метода, который способствует легко доступному учебному процессу и развитию необходимых компетенций в условиях современного динамичного образовательного ландшафта. Например, один из студентов-соискателей отметил, что работа над реальным проектом в группах помогла ему не только лучше понять теоретические основы, но и развить навыки работы в команде. Наставники обучения на рабочем месте также признают, что практическая направленность занятий способствует развитию у студентов-соискателей уверенности в своих силах, а также умений, которые напрямую применимы в будущей профессиональной деятельности. В ходе интервью с наставниками, также были сделаны любопытные выводы, те студенты, которые с самого начала обучения активно применяли практические методы, демонстрируют более глубокое понимание изучаемых дисциплин и готовность к участию в профессиональных проектах. В целом, результаты исследования подтверждают, что интеграция практических элементов в учебный процесс на ранних этапах образования не только обогащает образовательный опыт, но и существенно влияет на формирование компетенций, необходимых для успешной карьеры в современном мире [8].

Таким образом, раннее знакомство с профессиональными навыками и активное участие в практических проектах существенно повышают уровень удовлетворенности студентов и их готовность к реальной деятельности. Для эффективного внедрения этих процессов важно, чтобы образовательные учреждения активно поддерживали студентов, предоставляя им возможности для практического освоения знаний и навыков, что в конечном итоге приведет к созданию более устойчивого и удовлетворенного кадрового резерву на рынке труда. Полагаем, что специалисты, занимающиеся проблемой эмоционального выгорания студентов в своих учебных заведениях, могут изучить характеристики и эффективность используемых ими методов на основе результатов текущего исследования. Например, они могут внедрить различные методы, такие как осознанность, о которой появляется

всё больше литературы, подтверждающей её эффективность в снижении стресса и эмоционального выгорания в различных контекстах. Кроме того, для того, чтобы вмешательства были наиболее эффективными, важно, чтобы они были легкодоступными и предоставлялись школами и университетами. Это может быть организовано в виде внеклассных занятий или индивидуальных консультаций в школе. Учитывая растущее использование технологий в нашей повседневной жизни, рекомендуются как офлайн, так и онлайн-формы поддержки.

Помимо рассмотренных здесь мер, в докладе заместителя директора по практической работе, профессионального образовательного учреждения, звучал призыв включить в учебные программы навыки и методы, которые могут способствовать сохранению психического здоровья учащихся. Стоит подчеркнуть важность социальных и эмоциональных компетенций учащихся и то, насколько они важны для их успеха в настоящем и будущем, в том числе для их психического здоровья и благополучия. Точно так же интеграция социально-эмоциональных компетенций в образовательные программы и учебные планы может быть полезна для предотвращения и снижения уровня стресса и эмоционального выгорания, которые часто возникают в школах и университетах.

Кроме того, преподавателям и учащимся следует повышать осведомлённость о синдроме эмоционального выгорания как методе профилактики и снижения уровня эмоционального выгорания у учащихся. Такие программы и методы повышения осведомлённости должны включать обучение учащихся распознаванию симптомов эмоционального выгорания, а также тому, где и как можно получить поддержку в случае необходимости. Кроме того, учителя должны понимать, как выявлять и помогать учащимся, у которых могут проявляться симптомы эмоционального выгорания, как направлять их к соответствующим специалистам и даже помогать таким учащимся в своих классах. Эти стратегии должны побуждать учащихся как помогать самим себе, так и принимать помощь от окружающих, и, возможно, снизят потребность в постороннем вмешательстве.

Эффективная поддержка со стороны учебных заведений, которые включают в себя как консультирование, так и предоставление локальных и онлайн-возможностей для стажировок, также очень важны. Необходимо, чтобы образовательные учреждения создали поддерживающую среду, в которой студенты могли бы безопасно выражать свои ожидания, переживания и успехи. Программы менторства и карьерного консультирования становятся необходимостью в борьбе с выгоранием.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что осознание своих профессиональных интересов и умений способствует предотвращению психологического выгорания, поскольку студенты, более осмысленно подходя к выбору дальнейшего пути развития и трудовой деятельности, повышают свою мотивацию. Таким образом, эффективная поддержка со стороны учебных заведений и преподавателей играет ключевую роль в этом процессе. Преподаватели, осознавая важность практического обучения, могут создавать более интерактивные и вовлекающие занятия, поддерживая у студентов интерес к предмету и уверенность в своих навыках. Университеты, которые активно внедряют программы менторства и карьерного консультирования, также способствуют снижению уровня стресса и неопределённости у студентов, вводя их в мир будущей профессии задолго до окончания учебы. Кроме того, поддержка со стороны сообществ, образованных в рамках учебных заведений, также необходима для создания здоровой и поддерживающей атмосферы, что в свою очередь способствует формированию профессиональной идентичности студентов и снижает вероятность эмоционального выгорания.

Таким образом, создание бесшовного обучения, которое связывает теорию и практику, а также наличие эффективной поддержки со стороны учебных заведений и преподавателей, может не только улучшить качество образования, но и существенно снизить риск выгорания студентов. Это требует комплексного подхода и слаженного сотрудничества всех участников образовательного процесса, но плоды этих усилий превзойдут все ожидания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мэджиган Д.Дж., Ким Л.Э., Гландорф Х.Л. Мероприятия по снижению эмоционального выгорания у студентов: систематический обзор и мета-анализ. Европейский журнал психологии образования, 2024, № 39 (2), С. 931–957.
2. Мальцева С.М. Причины возникновения и профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов / С.М. Мальцева, Ж.В. Смирнова, И.Ю. Исеева, Е.С. Назаркина. - Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2020. - №2 (31). - С. 348–350.
3. Синдром эмоционального выгорания у студентов педиатрического факультета и его последствия для профессионального роста / К.И. Бакличева, П.С. Балабан, Л.Т. Баранская, А.И. Пролиско // - Рязань, 23–24 ноября 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, 2024. – С. 67–73.
4. Ненахова Е.В. Особенности эмоционального выгорания студентов / Ненахова Е.В., Байкова О.А., Земскова А.В. - // Эпомен: медицинские науки. - 2022. - №5. - С. 58–66.

5. Стрекалова Г.Р. «Бесшовное» обучение в повышении качества образования / Г.Р. Стрекалова // Управление устойчивым развитием. – 2021. – № 1(32). – С. 103–108
6. Ганоцкая Д.П. Взаимосвязь эмоционального выгорания и перфекционизма у студентов с разными профессиональными намерениями / Д.П. Ганоцкая, С.В. Яремчук // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2024. – № 3. – С. 10–14.
7. Радченко Г.В. Применение дистанционных образовательных технологий для создания бесшовной среды обучения / Г.В. Радченко // – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2023. – С. 288–291
8. Зайцева К.Д. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у студентов очной и заочной форм обучения / К.Д. Зайцева // Том Выпуск 6. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 60–68
9. Пацей А.В. Эмоциональное выгорание студентов в период обучения / А.В. Пацей // Психологическая студия: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. Том Выпуск 11. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2018. – С. 158–160
10. Косцова М.В. Эмоциональное выгорание студентов в процессе обучения / М.В. Косцова, С.О. Бабенко, Е.С. Криковцева // Modern Science. – 2021. – № 10–1. – С. 355–359.
11. Неврюев А.Н. Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием / А.Н. Неврюев, О.А. Сычев, И.Р. Сариева // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 136–146.

© Петрушкин Андрей Викторович (petrushkin.a@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЗДАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (НАРУШЕНИЕМ СЛУХА)

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

**L. Redkina
T. Shushara
L. Chumak
L. Mokeeva
O. Reshetnyak**

Summary: This article is devoted to the study of the special educational needs of children with hearing impairments. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. Education is the foundation for achieving goals and well-being in the future. It promotes the development of skills, habits and attitudes that are necessary for a full and meaningful life. Special children with learning disabilities or learning disabilities have special educational needs. The curriculum itself for children with hearing impairments differs from that intended for other children. In this article, the author concludes that educational programs for such children should be developed considering their unique characteristics. The author notes that such children require a variety of resources, specialists, teachers, strategies, and techniques to successfully master the curriculum.

Keywords: hearing, education, the deaf, audiologist, psychologist, teacher, hearing disorders, therapy, curriculum, speech, adaptation, teaching, learning.

Редькина Людмила Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ
ВО «Херсонский государственный педагогический
университет»
relkina7@mail.ru

Шушара Татьяна Викторовна

доктор педагогических наук, доцент, проректор,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический
университет»
tanya.yalos@mail.ru

Чумак Лариса Владимировна

доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Херсонский государственный университет»
larisaks2008@mail.ru

Мокеева Лилия Николаевна

кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Херсонский
государственный педагогический университет»
Mok54@mail.ru

Решетняк Ольга Анатольевна

кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Херсонский государственный педагогический
университет»
Olga_sport_TNU@mail.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию особых образовательных потребностей детей с нарушениями слуха. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Образование выступает основой для достижения целей и благополучия в будущем. Оно способствует развитию навыков, привычек и установок, которые необходимы для полноценной и осмысленной жизни. Дети с ограниченными возможностями или проблемами в обучении нуждаются в особом подходе к образованию. Учебная программа для детей с нарушениями слуха существенно отличается от программы, разработанной для других детей. В своей статье автор приходит к выводу, что образовательные программы для детей с ограниченными возможностями должны учитывать их уникальные особенности. Автор подчеркивает, что детям с такими особенностями необходимо множество разнообразных ресурсов, включая помощь специалистов, учителей, а также использование специальных стратегий и методов для успешного освоения учебной программы.

Ключевые слова: слух, образование, глухие, аудиолог, психолог, педагог, нарушения слуха, терапия, учебная программа, речь, адаптация, преподавание, обучение.

Введение

Образование — это передача знаний, навыков и черт характера, и оно выражается в различных формах. Каждый обучающийся воспринимает и

усваивает предписанную учебную программу в соответствии со своими индивидуальными особенностями, но не все учащиеся обладают способностью к лёгкому и равноценному усвоению предписанной учебной программы. Этими причинами могут быть их физические

ограничения, в силу которых образовательные потребности становятся специфическими. Под особыми образовательными потребностями подразумеваются «дети, которые испытывают трудности в обучении или имеют ограничения в возможностях», что делает их обучение более сложным, чем для большинства их сверстников. В случае наличия у ребёнка нарушений слуха его образовательный процесс может быть затруднён по сравнению с большинством сверстников. [1].

Актуальность изучения особых образовательных потребностей детей с нарушениями слуха обусловлена необходимостью создания инклюзивной образовательной среды, которая учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка. В связи с ростом числа детей с нарушениями слуха становится крайне необходимым разрабатывать и внедрять специальные методы обучения и адаптированные образовательные программы, которые будут способствовать их полноценной социализации и развитию. Учитывая, что ранний детский возраст — это период, критически важный для формирования коммуникативных навыков и установления социальных связей, важно выявлять и понимать потребности таких детей для корректировки образовательных практик и повышения их эффективности. Для обучения этих учащихся необходимо задействовать обширный спектр ресурсов, привлечь квалифицированных специалистов, наставников, предоставить рекомендации, разработать методики и так далее. Также следует отметить значимость обучения педагогов и других специалистов, взаимодействующих с детьми, имеющими нарушения слуха. Кроме того, необходимо подчеркнуть важность вовлечения родителей в образовательный процесс. В итоге, как для образовательных учреждений, так и для общества в целом, понимание и знание этих потребностей помогают создать более инклюзивную и поддерживающую среду, а это, в свою очередь, благотворно сказывается на будущем детей с нарушениями слуха.

Материалы и методы исследований

Изучение особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с нарушениями слуха требует комплексного подхода, который включает в себя различные методы и материалы, направленные на оптимизацию образовательного процесса и обеспечение успешной социализации детей. Основу для проведения исследования составил библиографический анализ научных источников информации по вышеуказанной теме, с использованием комбинированного подхода, включающего качественные и количественные методы исследования.

Результаты и обсуждения

Потеря слуха является главным препятствием, с которым сталкиваются дети с нарушениями слуха на

пути к образованию. Эта проблема в первую очередь негативно сказывается на их речи, языковых навыках и общении. Вследствие этого страдают и другие аспекты их бытия, включая образование, которое приобретает статус одной из наиболее значимых областей. Для того, чтобы обеспечить детям с нарушениями слуха возможность полноценного обучения, необходимо как можно раньше выявлять их инвалидность и принимать соответствующие меры. Это включает в себя широкий спектр мероприятий, включая оказание первой помощи и лечение. Для выполнения этих задач требуется участие множества специалистов и врачей. Все эти специалисты оказывают непосредственную помощь детям с нарушениями слуха, предоставляя свои услуги с целью расширения их возможностей и содействия в достижении наилучших результатов в процессе обучения. [2].

Для проверки слуха у детей с нарушениями слуха используются различные типы слухоизмерительных устройств. После тестирования составляется аудиограмма, которая определяет степень потери слуха. На основании этой аудиограммы дети получают слухоусиливающие устройства, которые позволяют им использовать остаточный слух. Эти устройства могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

При установке индивидуальных слуховых аппаратов важно, чтобы они были подобраны в соответствии с остаточной способностью слуха ребенка. Это помогает избежать ситуаций, когда слуховые аппараты надеваются на детей, которые не могут эффективно использовать свой остаточный слух.

Групповые слуховые аппараты устанавливаются для всех учащихся класса, что позволяет им в равной степени пользоваться слухом. Индукционная петлевая система или система с частотной модуляцией более удобны, чем жесткая проводная система, так как обеспечивают большую свободу передвижения. Более того, для проведения логопедической терапии необходим логопедический тренажер, с помощью которого логопед может проводить эффективные занятия.

В настоящее время, задача школ - создать условия для полноценного обучения и развития учащихся. Учебная среда должна быть адаптирована таким образом, чтобы каждый ученик мог учиться в соответствии со своими способностями и раскрыть свой потенциал.

Некоторые школы предлагают специальное образование для детей с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями. Этот вид образования доступен в различных учебных заведениях: от начальных школ до университетов, как на уровне начального, так и среднего и высшего образования [3].

Учащиеся с нарушениями слуха могут обучаться в разных типах школ в зависимости от степени их инвалидности. Если ребенок страдает от тяжелой потери слуха и слуховые аппараты не приносят ему пользы, ему следует предоставить специальное образование. В случае незначительной потери слуха, когда слуховые аппараты могут быть эффективными, рекомендуется инклюзивное образование.

В рамках специального и инклюзивного образования детям с ограниченными возможностями предоставляются базовые и необходимые условия для удовлетворения их образовательных потребностей.

Для обучения детей с нарушениями слуха требуются специальные преподаватели, прошедшие подготовку в области проблем со слухом. Многие институты, колледжи и университеты предлагают программы подготовки учителей. Эти программы охватывают уровни дипломов, бакалавриата и магистратуры, а также специальные образовательные курсы. В настоящее время, все эти курсы длятся два года [4]. Только после окончания этих курсов преподаватели назначаются для работы с детьми с нарушениями слуха, что позволяет им более эффективно воспитывать, обучать и реабилитировать таких детей.

В некоторых учебных заведениях, где отсутствуют штатные сурдопедагоги или они назначены, но не работают, в классе присутствует специалист по сурдопереводу. Его задача - обеспечить более качественное преподавание учебной программы для глухих детей. Он переводит предмет, преподаваемый учителем, на язык жестов и представляет его в наглядном виде. Это позволяет детям лучше понять предмет и повысить свою успеваемость. Сурдопереводчики назначаются как в специальных, так и в инклюзивных школах.

В настоящее время, проводятся курсы на языке жестов (DTISL и DISLI). Оба эти курса соответствуют уровню диплома. Курс DTISL предназначен для глухих людей, а курс DISLI - для обычных.

Преподаватели должны адаптировать учебный план таким образом, чтобы он соответствовал специфическим образовательным потребностям учащихся с нарушениями слуха. Однако важно отметить, что адаптация не должна изменять основной смысл используемой учебной программы. Цель адаптации - предоставить всем ученикам возможность получить некоторый опыт обучения. Для того, чтобы помочь глухим ученикам освоить программу, её можно сделать более аналитической, наглядной и простой. Преподаватели различных дисциплин могут прибегать к использованию жизненных примеров и наглядных иллюстраций, связанных с опытом глухонемых учеников, с целью сделать материал более доступным для восприятия. Для облегчения восприятия

предмета или темы их можно разделить на более мелкие составляющие, что позволит учащимся лучше усвоить материал. Также полезно преподавать экспериментально, придавая занятиям практическую форму. Например, преподавание географии может быть более эффективным, если использовать наглядные материалы, такие как карты и графики. В свою очередь, изучение иностранных языков может быть более увлекательным и продуктивным, если урок построен на основе драматизации. [5]

Учащиеся, имеющие проблемы со слухом, сталкиваются с рядом сложностей в процессе обучения. В силу этого им приходится прибегать к разнообразным методам, рекомендациям и учебным алгоритмам, чтобы преодолеть возникающие трудности. Метод лекций и демонстраций является наиболее полезным для обучения. В ходе лекции возможно использование визуальных материалов, таких как фотографии, видео и иные наглядные пособия, что существенно способствует усвоению информации слушателями. В силу того, что учащиеся с нарушениями слуха обладают сниженным слухом, педагог должен говорить громче и рекомендовать им использование слуховых аппаратов. Если ученики совсем не слышат или слышат очень плохо, учитель может попросить учеников, сидящих рядом, записать его речь под копирку и раздать её ученикам с нарушениями слуха. Также представляется возможным осуществить запись учения учителя на магнитофон, что позволит ученикам прослушивать его в любое удобное для них время, включив запись на полную громкость. Это, несомненно, будет способствовать более глубокому пониманию материала. Во время преподавания учитель-предметник должен использовать язык жестов наряду с устной речью. Следует напомнить, что в случае отсутствия у учащегося навыков владения языком жестов, в процессе обучения должен присутствовать переводчик, обеспечивающий понимание материала, который преподносит учитель. Для таких учащихся также целесообразно использование аудиовизуальных средств обучения. Аудиовизуальные учебные пособия интересны и понятны всем детям в классе [6].

В настоящее время, использование технологий на уроках стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Учителя-предметники должны стремиться объяснять материал, используя современные цифровые инструменты, такие как «умные классы», телевидение, проекторы и экраны, видеофильмы и другие ресурсы, чтобы сделать предметы или темы более интересными и понятными. Это особенно важно для учащихся с нарушениями слуха, так как они лучше воспринимают информацию визуально и через практические задания, чем через слушание и чтение.

Однако, несмотря на преимущества цифровых технологий, использование традиционных учебных матери-

алов, таких как карточки с картинками, схемы, модели, реальные объекты и практический опыт, остается необходимым для повышения эффективности обучения таких учащихся.

В классе для учащихся с нарушениями слуха необходимо организовать пространство таким образом, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие между учителем и учениками, а также создать условия, способствующие восприятию информации. Для этого учащиеся должны быть расположены полукругом, образуя полукруг, Г-образную или прямую линию, чтобы учитель и ученики могли легко общаться, а ученики могли слушать учителя и читать по губам. Расстояние между учителем и учениками должно быть в пределах полтора метра. Во время выступления учителю следует оставаться относительно неподвижным, так как чрезмерная активность может усложнить для учеников чтение по губам.

Для того чтобы обучение в классе было эффективным, необходимо обеспечить достаточное освещение, которое позволит учащимся читать по губам, глядя в лицо преподавателю. Кроме того, важно поддерживать комфортную температуру в помещении, способствующую концентрации внимания. Для снижения уровня шума в школе рекомендуется постелить ковровое покрытие на пол или грунт, а на окна и стены установить акустическую плитку, которая поглощает шум. По возможности целесообразно разместить деревья и иные растительные культуры вне пределов учебного помещения, что может способствовать снижению уровня внешних акустических помех. В помещении, где проводятся занятия, необходимо обеспечить тишину, чтобы не создавать помех для восприятия остаточного слуха у детей. Для этого следует позаботиться о том, чтобы все электрические приборы, такие как лампы, вентиляторы и другие, не издавали шума. Аудитория, предназначенная для проведения занятий, должна быть размещена в глубине здания школы, в удалении от внешних источников шума, таких как звуки из соседних помещений, шум уличного движения и прочие раздражители. Во избежание отвлекающих факторов, таких как яркий свет и звуки открывающихся дверей и окон, учащиеся должны располагаться на некотором отдалении от них. [7].

Учащиеся с нарушениями слуха, подобно своим слышащим сверстникам, используют те же учебные пособия. Однако язык, на котором написаны эти учебники, может представлять сложность для детей с проблемами слуха. В связи с этим, необходимо обеспечить адаптацию учебных материалов для учащихся с особыми образовательными потребностями.

В начале каждого урока должно быть представлено введение, цели, основные моменты и значение ключе-

вых слов. Это поможет учащимся лучше понять содержание. Также полезно приводить как можно больше примеров, чтобы они могли правильно усвоить ключевые понятия.

Для глубокого понимания темы на каждом уроке рекомендуется использовать наглядные иллюстрации. Вследствие этого, в учебнике должны быть четкие и хорошо организованные изображения. В конце занятия полезно проводить практическую работу, основанную на полученных знаниях, понимании и умении применять их на практике. Это позволит учащимся сразу после прочтения урока закрепить его на практике и усвоить концепции, а также улучшить свои языковые и грамматические навыки.

В учебных пособиях для детей с ограниченными возможностями по слуху и зрению необходимо увеличить размер шрифта и использовать более темные оттенки типографской краски. Это позволит обеспечить комфортное чтение даже при наличии определенных проблем со зрением и слухом.

Дети с нарушениями слуха часто вынуждены перечитывать материал несколько раз, что требует частого открывания и закрывания книги. Поэтому размер учебников должен быть больше стандартного, а переплет и страницы более прочными, чтобы обеспечить сохранность книги.

Дети, страдающие от нарушений слуха, сталкиваются с рядом проблем, которые оказывают существенное влияние на их развитие и обучение. Среди этих проблем можно выделить трудности в освоении речи, языковые барьеры и сложности в коммуникации. Эти факторы негативно сказываются на процессе обучения и успеваемости детей. До тех пор, пока они не смогут преодолеть эти препятствия и более эффективно усваивать материал, их оценки будут оставаться на прежнем уровне. У детей, страдающих нарушениями слуха, наблюдается ограниченное языковое развитие, что затрудняет их способность формулировать ответы на сложные вопросы. Им трудно представить себе концепцию, выраженную множеством слов и предложений. В результате они не могут быстро и связно излагать свои мысли, отвечая на сложные вопросы, и, как следствие, их успеваемость не соответствует уровню детей с нормальным слухом. [8].

Вследствие этого, для оценки таких детей вместо вопросов с длинными ответами необходимо использовать вопросы с короткими и очень короткими ответами, а также вопросы с множественным выбором, где нужно выбрать правильный или неправильный вариант. Кроме того, оценка может проводиться с помощью наблюдения, заданий, презентаций и других методов.

Совместные занятия представляют собой неотъемлемый элемент образовательного процесса и обладают обширной сферой применения. Они базируются на подходе, который интегрирует различные аспекты восприятия, способствуя гармоничному развитию личности ребёнка. Эти занятия включают в себя разнообразные направления, такие как литературное, социальное, физическое, культурное и многие другие. Учащихся с нарушениями слуха следует поощрять к участию в спортивных мероприятиях, соответствующих их физическим возможностям.

Участие учащихся с нарушениями слуха в разнообразных мероприятиях, таких как научные выставки, детские ярмарки, ежегодные мероприятия, создание рисунков для школьного журнала и многие другие, должно быть не только высоко оценено, но и всячески поощрено. Конкурсы предметных викторин могут стать прекрасным дополнением к учебному процессу. Ознакомительные поездки могут улучшить преподавание некоторых социальных предметов, а экскурсии способны пробудить интерес к учёбе.

Выводы

Исходя из вышесказанного, можно сделать объективный вывод о том, что ребёнок с нарушением слуха нуждается в более интенсивном обучении по сравнению с большинством своих сверстников, что указывает на наличие у него особых образовательных потребностей. Учебные программы для детей с нарушениями слуха отличаются от потребностей других детей. Для обучения этих детей учебной программе требуется множество ресурсов, экспертов, учителей, советов, методик и т.д. Важными среди них являются лечение и терапевтические потребности, требования к вспомогательным средствам и оборудованию, потребности в специальных или инклюзивных школах, потребности в специальных педагогах, необходимость в сурдопереводчике, необходимость адаптации учебной программы, потребности в адаптации методов и методик обучения, потребности, связанные с преподаванием учебных материалов, позитивная обстановка в классе, потребности в адаптации учебника, изменения в методах оценки, потребности в проведении совместных занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Топорищев М.С. Развитие коррекционной педагогики в процессе эволюции. // В сборнике: Наука без границ. сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2024. С. 46–49.
2. Топорищев М.С. Развитие коррекционной педагогики в процессе эволюции / М.С. Топорищев // Наука без границ: сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 10 июля 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 46–49.
3. Федотова Л.С. Инновационные направления и инструменты коррекционной педагогики / Л.С. Федотова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 179–183.
4. Кузнецова Э.С. Значение цифровых технологий в коррекционной педагогике: вызовы и возможности / Э.С. Кузнецова, В.Ш. Набиев // Проблемы развития просвещения и национальной культуры народов России: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 11 апреля 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2024. – С. 158–161.
5. Лутовина А.М. Современные информационные и коммуникационные технологии как инструментальный педагога-логопеда // Вестник науки и образования Северо-Запада России. - 2020. - № 1. - С. 1–8.
6. Воронова А.А., Трунова А.В. Использование цифровых технологий в деятельности дефектолога в современных условиях // Проблемы современного педагогического образования. - 2022. - № 75. - С. 87–90.
7. Мишина Г.А., Моргачева Е.Н. Коррекционная и специальная педагогика / Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2010. - 144 с.
8. Глузман Ю.В. Дистанционная коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: вызовы современности / Ю.В. Глузман // Гуманитарные науки. - 2020. - №2 (50). - С. 93–97.

© Редькина Людмила Ивановна (relkina7@mail.ru), Шушара Татьяна Викторовна (tanya.yalos@mail.ru),
Чумак Лариса Владимировна (larisaks2008@mail.ru), Мокеева Лилия Николаевна (Mok54@mail.ru),
Решетняк Ольга Анатольевна (Olga_sport_TNU@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПЛЕКС ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ И МЕТОДОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ

Тарасова Александра Васильевна

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский
университет МВД России
alexandrina55@mail.ru

A SET OF EFFECTIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES AND METHODS OF INFLUENCE TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE: PEDAGOGICAL ARTISTRY

A. Tarasova

Summary: The article is devoted to the study of a set of effective pedagogical strategies and methods of influence to increase students' motivation to learn a foreign language. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. The author notes that students' motivation is a key factor that influences the success of learning a foreign language. It is important to apply a variety of strategies and methods that contribute to the formation of sustained interest in the subject. In this context, special attention is paid to pedagogical artistry, which includes the ability to involve students in the learning process and make it more personality-oriented and interesting. The purpose of the article is to detail the content, functions and structure of pedagogical artistry as a multi-skill, the formation and active use of which will create the potential to achieve the general goal of teaching a foreign language in higher education – achieving the meta-objective result of «proficiency in a foreign language», as well as the useful use of knowledge about ways, methods and tools to transform this result into an existential skill. To achieve this goal, the author used general scientific and special research methods. The author comes to the conclusion that in the modern educational process, especially in the field of learning a foreign language, it is necessary to strive to create an atmosphere that will promote not only the teaching of language skills, but also the development of intercultural competencies. This, in turn, will help future professionals become confident and successful participants in a globalized world where effective communication with representatives of other cultures is a vital skill. Pedagogical artistry, as part of this process, becomes a key tool that opens doors to new opportunities and creates cultural exchange. Research results: the article proves that in order to effectively achieve the goal of mastering a foreign language course at a university, a teacher needs a clear understanding (knowledge) of the target driving forces (dominant motives) of his students, the ability to detect them and the skills to activate them.

Keywords: foreign language, student, teacher, pedagogical artistry, professional competence, teacher of a foreign language.

Аннотация: Статья посвящена исследованию комплекса эффективных педагогических стратегий и методов воздействия для повышения мотивации студентов к изучению иностранного. Автор обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Автор отмечает, что мотивация студентов является ключевым фактором, которая влияет на успешность изучения иностранного языка. Важно применять разнообразные стратегии и методы, способствующие формированию устойчивого интереса к предмету. В этом контексте особое внимание уделяет педагогическому артистизму, который включает в себя умение вовлекать студентов в процесс обучения и делать его более лично ориентированным и интересным. Целью статьи является детализация содержания, функций и структуры педагогического артистизма как мульти-навыка, сформированность и активное использование которого создаст потенциал для достижения генеральной цели обучения иностранному языку в высшей школе – достижение метапредметного результата «владение иностранным языком», а также полезного использования знаний о способах, методах и инструментах преобразования этого результата экзистенциальный навык. Для достижения данной цели автором использовались общенаучные и специальные методы исследования. Автор приходит к выводу, что в современном образовательном процессе, особенно в области изучения иностранного языка, необходимо стремиться к созданию атмосферы, которая будет способствовать не только обучению языковым навыкам, но и развитию межкультурных компетенций. Это, в свою очередь, поможет будущим специалистам стать уверенными и успешными участниками глобализированного мира, где эффективное общение с представителями других культур является жизненно важным навыком. Педагогический артистизм, как часть этого процесса, становится ключевым инструментом, открывающим двери к новым возможностям и создания культурного обмена. Результаты исследования: доказано положение о том, что для обеспечения эффективного достижения цели освоения курса иностранного языка в ВУЗе необходимо четкое представление (знание) преподавателя о мишенных движущих силах (доминантных мотивах) своих студентов, умения их обнаружить и навыков их активизировать.

Ключевые слова: иностранный язык, студент, педагог, педагогический артистизм, профессиональная компетенция, преподаватель иностранного языка.

Введение

Современный век характеризуется стремительным развитием технологий и расширением информационного пространства. Соответственно, появляются новые подходы к образованию, открываются беспрецедентные технические возможности, разрабатываются инновационные технологии, которые позволяют, учащимся быстро усваивать большие объёмы информации, применять свои знания как в реальных жизненных ситуациях, так и в специально смоделированных условиях, быстро обрабатывать большие потоки данных, пополнять и обновлять свои знания и навыки. Разумеется, в таких условиях выдвигаются новые, более строгие требования к педагогам. Сегодня главным требованием к педагогу является высокий уровень профессиональной компетентности. Именно поэтому на современном этапе модернизации системы образования и воспитания в РФ вопросы повышения и развития профессиональной компетентности педагогов становятся особенно острыми и актуальными. Так, одной из приоритетных задач высшего образования становится подготовка жизнеспособной, функциональной, креативно мыслящей личности, востребованной как на национальном, так и в потенциале на международном рынке труда, обладающей так называемой «индивидуальной» компетентностью (навыками саморазвития, самоизменения, самообразования и проч. – англ. *self-skills*), а также согласно мнению Е.Ю. Сысоева, – заинтересованной в «знаниях-трансформациях, знаниях-инструментах, психологических знаниях, позволяющих обрести гуманистическую направленность и эмоционально-нравственное отношение к жизни, труду, профессии» [1, с.6]. В условиях, когда приоритетные отрасли национальной экономики испытывают всё большую потребность в высококвалифицированных специалистах, актуальность этого вопроса становится особенно очевидной.

Материалы и методы исследований

Исследование комплекса эффективных педагогических стратегий и методов воздействия для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, требует целостного подхода, который включает в себя различные методы и материалы, направленные на оптимизацию образовательного процесса и обеспечение успешной социализации студентов. Основу для проведения исследования составил библиографический анализ научных источников информации по вышеуказанной теме, с использованием комбинированного подхода, включающего общенаучные и специальные методы исследования.

Результаты и обсуждения

Действительно, новые рыночные тренды, обуслов-

ленные помимо прочего стимулированием отечественного производителя к занятию освободившихся ниш после ухода иностранных игроков, поиском возможностей развития новых производств, в том числе в сотрудничестве с зарубежными партнерами, включая инвесторов – из «дружественных» стран. Так, в условиях современного бизнеса, разнообразие коллег может стать культурным барьером, который некоторые люди не знают, как преодолеть. Большинство специалистов даже не осознают, насколько сильно культурные различия влияют на их работу. Культурная осведомлённость помогает руководителям эффективно взаимодействовать со своими сотрудниками и другими заинтересованными сторонами. Понимание особенностей многонациональной рабочей силы и помощь в эффективном межкультурном общении необходимы для мультинациональных компаний, иначе они могут столкнуться с рядом проблем в области взаимоотношений с сотрудниками, кадровой политики, взаимоотношений с заинтересованными сторонами, формирования команд и ведения переговоров. Согласно экспертному мнению, в настоящее время идеальным является сотрудник, который не только знает весь жизненный цикл производства, но и умеет работать в команде, владеет иностранным языком, обладает навыками переговоров и ориентирован в мультикультурной среде с иностранными партнерами и заказчиками. Очевидно, что навык владения иностранным языком (языками) ставится в приоритет, наравне с другими компетенциями.

В современном взаимосвязанном мире способность эффективно общаться с представителями других культур является жизненно важным навыком для любого специалиста. Современные профессиональные реалии требуют от выпускников вузов не только глубоких знаний в своей области, но и умения взаимодействовать с международными коллегами, клиентами и партнерами. И именно это взаимодействие во многом зависит от уровня владения иностранными языками, что делает изучение профессионально-ориентированных языков одной из ключевых целей высшего образования.

Соответственно перед педагогическим сообществом устанавливается качественно новая, чрезвычайно важная задача, эффективное и результативное решение которой находится в прямой зависимости от компетентности педагога, от умения мотивировать и увлекать, так как только мотивационное начало позволит преподавателю запустить механизм познавательного интереса (первичный мотив-доминант) обучающихся к иностранному языку, а также культуры страны этого языка в целом, а следовательно создать потенциал для преобразования.

Мотивация студентов – ключевой фактор, влияющий на успешность изучения иностранного языка. Важно применять разнообразные стратегии и методы, способствующие формированию устойчивого интереса к пред-

мету. В этом контексте особое внимание следует уделять педагогическому артистизму, который включает в себя умение вовлекать студентов в процесс обучения и делать его более личностно ориентированным и интересным.

Безусловно, процесс познания через совокупность мотивов имеет и внутреннее, и внешнее свое выражение, т.е., если по К.А. Король, то мотивация есть причастность, вытекающая изнутри [2]. Однако, более близкой нам кажется позиция Х. Хекхаузена, который выделяет отдельно внутреннюю (интринсивную) мотивацию, где ее можно рассматривать как условно абстрагированную совокупность движущих сил, побуждающих субъекта к конкретной деятельности, имеющей определенную целевую направленность [3]. Переноса данный тезис на сферу педагогики иностранных языков, то мотивацию следует рассматривать как целевую деятельность (непрерывный процесс), осуществляемую преподавателем через использование всех или части компонентов его педагогической модели (методов, подходов, технологий и проч.), а также доступных ему ресурсов (времени, знаний, материально-технической и информационной базы и проч.), для формирования новых и развития существующих движущих сил обучающихся, которые и выступают побудительным началом для достижения главной цели – овладения иностранным языком, – т.е. достижение запланированного метапредметного результата.

Важно отметить, что сегодня молодые люди, обучающиеся в высших учебных заведениях, не удовлетворены формальными каналами приобретения знаний и навыков. Следует согласиться с мнением О.С Булатовой о том, что студенты при описании качеств, важных для профессиональной деятельности педагога отдают приоритет знанию предмета, владению методами педагогического воздействия, развитию психолого-педагогическому мышлению [4]. В этом случае артистизм не только выпадает из списка качеств, необходимых педагогу, но даже упоминается как фактор, негативно влияющий на педагогическую деятельность. Однако, педагог новой формации – это человек, сочетающий в себе профессиональную компетентность и широкий кругозор, обладающий методическими навыками и собственным индивидуальным стилем, креативностью. Безусловно, видение педагога и студентов относительно мишенных движущих сил может не совпадать, для каждого студента это может быть самостоятельная индивидуальная совокупность. По мнению Е.П. Ильина, согласование мотивационной структуры человека происходит через индивидуальные регуляторные контуры, а также под влиянием одного или нескольких факторов, в том числе: социальным; ценностным; волевой; эмоциональный [5]. Как представляется, для целей обеспечения согласованности в видении мишенных движущих сил, преподаватель должен владеть знанием о потребностях, интересах, а также способностях восприятия информации своей аудитории,

полезное использование которого (вкуче с доступными ресурсами, а также отобранными методами, подходами, инструментами, средствами и технологиями преподавания) позволит эффективно работать с ее членами и результативно применять иные навыки, включенные в soft-skill-кейса преподавателя иностранного языка. И в данном контексте ролевая позиция педагога в определенной степени приобретает театралистические черты (черты актерства).

Теме соотношения и сравнения педагогической и актерской моделей посвящены труды крупнейших российских ученых и театральных педагогов [6-11]. Интересной представляется позиция, где, близость деятельности актера и педагога обнаруживается также в способах и средствах их профессиональной деятельности, целевом совершенствовании и реализации своих функций и задач, о чем свидетельствует: «театральная игра, импровизация, инсценизация, мизансцена, живое слово, культура, техника общения, сценическое вещание, жесты, мимика, пантомимика, актерская техника, артистизм» и проч. С определенной долей условности, с таких взглядом на педагогическую деятельность можно согласиться, однако, определенно неоспоримым является положение концепта артистизма как доминантного условия, обеспечивающего продуктивность процессов, реализуемых в рамках одного действия или всего акта, т.е. выполнение актером своих ролей, а педагогом – сценических ролей: режиссера, художника, артиста, критика и проч. одновременно. С этой позиции артистизм выступает как способность последнего использовать инструменты и средства художественно-образной и эмоциональной выразительности, позволяющих сконцентрировать свои действия на активизацию сотворчества с обучающимися в направлении создания и передачи знания, смысла.

Из этого следует, что педагогический артистизм – это образец информации, сообщаемый педагогом, то есть навыки, которые помогают учителю донести свои чувства и мысли до учащихся через визуальные и тематические аспекты познания. кроме того, они способствуют творческому поведению учителя и эффективному взаимодействию с детьми. Место и роль артистизма в преподавании могут меняться по мере повышения профессиональной эффективности преподавателя. Это может проявляться как качество личности, и по мере увеличения профессионального опыта оно может интегрироваться во все компоненты педагогической работы, синтезировать и интегрировать все ее виды деятельности.

Так, основным элементом, необходимым для продуктивного творчества педагога является развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия, подвижность, заразительность, обаяние и другие качества. В данный перечень, на наш взгляд необходимо добавить ассоциированные профессией «мягкие» навыки (так

называемые soft-skills специалиста будущего), определяющие ролевую позицию педагога как педагога, в первую очередь, и только во вторую – как актера (без разрыва параллели). К таковым мы относим: системное и критическое мышление, междотраслевая коммуникация (для целей обеспечения междисциплинарного подхода по аналогии в художественными параллелями), концентрация и управление вниманием, эмоциональная грамотность, кросскультурность и способность к самообучению и самомотивации.

Педагог-артист может использовать разнообразные формы взаимодействия в классе, включая театрализованные постановки, ролевые игры, дискуссии и другие активные методы, которые делают процесс обучения более вовлеченным и интересным.

Такой подход помогает студентам не только усваивать языковой материал, но и развивать навыки межкультурной коммуникации на практике. Например, ролевые игры, в которых студенты представляют разные культурные контексты, помогают им лучше понять, как нормы и традиции влияют на общение. Дискуссии на актуальные темы, касающиеся глобальных проблем, позволяют студентам обсуждать важные вопросы и формировать свои взгляды в интеркультурной среде.

Важно также отметить, что педагогический артистизм включает в себя способность преподавателя быть чутким к культурным особенностям студентов. Это значит, что учитель должен учитывать многие аспекты, такие как языковые предпочтения, культурные различия и уникальные потребности каждого студента. Гибкость и готовность адаптироваться делают преподавателя не только более эффективным, но и более привлекательным в глазах студентов.

Таким образом, комплекс применения эффективных стратегий и методов для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка требует гибкости и инновационного подхода. Внесение элементов педагогического артистизма в образовательный процесс способствует не только улучшению мотивации, но и формированию положительной атмосферы обучения, что, в свою очередь, ведет к более глубокому и осмысленному усвоению языка. Главное – это создание условий, в которых каждый студент чувствует свою значимость, может развивать свои способности и с интересом подходит к изучению иностранного языка.

Выводы

Все вышеперечисленное, как представляется, позволяет обеспечить «подвижность» и, соответственно, результативность полезно используемых педагогом умений, коррелирующих с мета-навыком артистизма.

Базисными среди них являются:

- во-первых, конечной целью, метапредметным результатом, который должен быть достигнут по итогу прохождения каждым студентом курса иностранного языка – это овладение им и знаний способов, методов и инструментов преобразования данного навыка в экзистенциальный. Достигнуть данной цели (обеспечить результат) может педагог, обладающей всей совокупностью навыков – профессиональных («жесткие»), надпрофессиональных («мягкие») и навыков саморазвития («self-навыки»);
- во-вторых, одной из приоритетных (центрических) задач преподавателя иностранного языка является устойчивая постоянная мотивация обучающихся к изучению иностранного языка, целевому им овладению и обеспечение сохранения этого «настроя» на протяжении всей жизни. Достижение этой цели представляется возможным в условиях знания педагогом о мишенных движущих силах своих студентов (что, в свою очередь, становится возможным благодаря знанию о потребностях, интересах, а также способностях восприятия информации своей аудиторией) к решению перечисленных задач, умения их обнаружить и навыков их активизировать. Данная прото-компетенция дает возможность эффективно работать с обучающимися и результативно применять навыки, в том числе составляющие soft-skill-кейс преподавателя иностранного языка;
- в-третьих, навыком, который обеспечивает синтез-реакцию (катализ) вследствие полезного применения данной скилл-совокупности, является педагогический артистизм. Иными словами, мы рассматриваем его как каркас всего компетентностного фундамента педагога. Педагогический артистизм определен нами как инструмент, использование которого позволяет преподавателю иностранного языка обнаружить и задействовать мишенные движущие силы обучающихся и, как следствие, активизировать доминантный осознанный мотив студента к овладению иностранным языком, в целом, стратегический стимул личностного и профессионального развития и саморазвития, или фактор, влияющий на его мотивационную структуру;
- в-четвертых, использование педагогического артистизма как такого инструмента при условии наличия у педагога совокупности устойчивых качеств и умений.

Вышесказанное позволяет сделать объективное заключение о том, что в современном образовательном процессе, особенно в области изучения иностранного языка, необходимо стремиться к созданию атмосферы, которая будет способствовать не только обучению языковым на-

выкам, но и развитию межкультурных компетенций. Это, в свою очередь, поможет будущим специалистам стать уверенными и успешными участниками глобализированного мира, где эффективное общение с представителями дру-

гих культур является жизненно важным навыком. Педагогический артистизм, как часть этого процесса, становится ключевым инструментом, открывающим двери к новым возможностям и создания культурного обмена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сысоева Е.Ю. Основы профессиональной культуры. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016.
2. Король К.А. Мотивация к трудовой деятельности как основа системы управления персоналом организации // Вестник науки. 2022. №7 (52). С. 24–29.
3. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения = The Anatomy of Achievement Motivation: [пер. с англ.]. СПб.: Речь, 2001.
4. Булатова О.С. Педагогический артистизм. М.: Академия, 2001. - с. 325
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М. ЛитРес, 2011. - с. 887
6. Жадан Р.В. Педагогический артистизм будущего учителя музыки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3(76). С. 51–63.
7. Зайцев В.С. Артистизм — компонент творческой индивидуальности педагога. Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019.
8. Пидкасистый П.И. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021.
9. Смотрин А.Р. Низкий уровень развития практических навыков выпускников вузов: риск и проблема // Образовательный процесс. 2019. №1 (12). С. 11–16.
10. Утяганова Д.М., Абрамов Е.Г. Какие качества необходимы студентам для успешного трудоустройства: позиция работодателей в 2021 г. // Экономика труда. 2021. Т. 8. №12. С. 1485–1500.
11. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234.

© Тарасова Александра Васильевна (alexandrina55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА КОГНИТИВНОСТИ В АРЕАЛЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Татаринцева Регина Игоревна

старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
regina_tatarinceva@mail.ru

THE PROBLEM OF COGNITION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

R. Tatarintseva

Summary: This article explores the critical role of cognition in distance learning, highlighting both its challenges and potential solutions. While online education provides accessibility and flexibility, it often lacks essential cognitive engagement elements such as active participation, social interaction, and structured learning environments. The study examines key cognitive theories, the impact of AI, and strategies to enhance digital learning through interactive content, virtual collaboration, and personalized feedback. It emphasizes the need for a balanced approach that integrates technology while preserving cognitive depth. Ultimately, effective distance learning requires continuous adaptation to ensure meaningful knowledge retention and intellectual development.

Keywords: cognition, distance learning, cognitive engagement, online education, interactive learning, cognitive dissonance, AI in education, virtual collaboration, digital pedagogy.

Аннотация: В статье рассматривается ключевая роль когнитивных процессов в дистанционном обучении, а также связанные с ними проблемы и возможные решения. Хотя онлайн-образование обеспечивает доступность и гибкость, ему часто не хватает таких важных элементов когнитивного вовлечения, как активное участие, социальное взаимодействие и структурированная учебная среда. В исследовании анализируются основные когнитивные теории, влияние искусственного интеллекта и стратегии улучшения цифрового обучения через интерактивный контент, виртуальное сотрудничество и персонализированную обратную связь. Подчеркивается необходимость сбалансированного подхода, сочетающего технологии с сохранением глубины когнитивного обучения. В конечном итоге эффективное дистанционное обучение требует постоянной адаптации для обеспечения качественного усвоения знаний и интеллектуального развития.

Ключевые слова: когнитивность, дистанционное обучение, когнитивное вовлечение, онлайн-образование, интерактивное обучение, когнитивный диссонанс, ИИ в образовании, виртуальное сотрудничество, цифровая педагогика.

Введение

Когнитивность – это процесс, посредством которого люди приобретают, обрабатывают и применяют знания. Он включает в себя память, решение проблем, рассуждение и восприятие – все ключевые компоненты эффективного обучения. В традиционной учебной среде когнитивное развитие поддерживается за счет прямого взаимодействия с преподавателями, дискуссий со сверстниками и погружения в образовательную среду, стимулирующую интеллектуальное вовлечение [1, 118]. Однако рост дистанционного обучения, ускоренный пандемией COVID-19, кардинально изменил эту динамику, вызывая опасения по поводу его влияния на когнитивные процессы.

Дистанционное обучение расширило доступ к образованию, позволяя студентам учиться из любой точки мира. Пандемия вынудила системы образования перейти к онлайн-обучению в экстренном порядке, что привело к массовому внедрению цифровых платформ. Хотя этот переход продемонстрировал гибкость и масштабируемость современного образования, он также выявил серьезные проблемы, особенно связанные с сохранением глубины когнитивного обучения. Без физического присутствия преподавателей и однокурсников студентам сложнее сохранять вовлеченность, удерживать зна-

ния и поддерживать мотивацию. Более того, отсутствие структурированной образовательной среды может снизить активное участие в процессе обучения и уменьшить возможности для развития критического мышления и совместного решения задач [4, 95].

Этот сдвиг поднимает важный вопрос: могут ли когнитивные процессы обучения полноценно действовать в условиях дистанционного образования? Хотя технологии предлагают инновационные решения, такие как интерактивные модули и системы обучения на основе искусственного интеллекта (ИИ), необходимо критически оценить, в какой мере эти инструменты поддерживают глубокое обучение. Способствует ли онлайн-образование такому же уровню когнитивного вовлечения, как традиционные методы? Или оно изначально лишено интерактивных и социальных компонентов, необходимых для полноценного усвоения знаний? В данной статье будут рассмотрены эти вопросы, проанализированы когнитивные вызовы, связанные с дистанционным обучением, и предложены стратегии по его улучшению в цифровую эпоху.

Реалии дистанционного обучения сегодня

Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью современного образования, предоставляя студентам по всему миру беспрецедентную гибкость и доступ-

ность. Изначально введенное в ответ на глобальные кризисы, особенно пандемию COVID-19, оно превратилось в постоянный и развивающийся элемент образовательного процесса. Университеты, школы и обучающие центры внедрили онлайн-платформы в свои стандартные программы, предоставляя учащимся возможность обучаться удаленно, самостоятельно планировать расписание и получать доступ к разнообразным образовательным ресурсам. Этот переход не только изменил методы преподавания, но и подчеркнул потенциал технологий в расширении образовательных возможностей за пределами традиционной классной среды.

Однако существует распространенное заблуждение: многие считают, что проблемы, связанные с дистанционным обучением, были лишь временными и актуальны только в период пандемии и самоизоляции. Некоторые преподаватели и политики полагают, что с возвращением очного обучения вопросы вовлеченности, понимания материала и когнитивного развития больше не представляют сложности. Однако этот подход игнорирует тот факт, что дистанционное образование продолжает расширяться: многие учебные заведения внедряют гибридные или полностью онлайн-программы. Когнитивные пробелы, выявленные в процессе первоначального перехода к дистанционному обучению, остаются нерешенными и требуют более глубокого изучения того, как онлайн-обучение влияет на способность студентов усваивать, запоминать и применять знания.

Долговечность дистанционного обучения обеспечивается постоянными технологическими достижениями. Искусственный интеллект, виртуальные классы и интерактивные обучающие модули все активнее интегрируются в образовательные системы, предлагая более персонализированные и адаптивные учебные процессы. Кроме того, онлайн-образование охватывает глобальную аудиторию, стирая географические границы и позволяя студентам с разным уровнем подготовки взаимодействовать с учебными материалами совершенно новыми способами. По мере развития технологий акцент должен смещаться от простого предоставления доступа к образовательным ресурсам к созданию цифровых учебных сред, поддерживающих когнитивное вовлечение, критическое мышление и продуктивные взаимодействия. Понимание этих развивающихся реалий имеет решающее значение для преподавателей и исследователей, стремящихся оптимизировать дистанционное обучение без ущерба для глубины и качества образовательного процесса.

Роль когнитивных процессов в обучении

Когнитивность в образовании относится к ментальным процессам, связанным с приобретением, обработкой и применением знаний. Эти процессы включают

память, решение задач, критическое мышление, восприятие и принятие решений. Эффективное обучение требует когнитивного вовлечения, при котором студенты активно взаимодействуют с информацией, а не просто пассивно ее воспринимают. Такая вовлеченность укрепляет запоминание, улучшает понимание и развивает навыки решения проблем, делая процесс обучения более значимым и долговременным.

Когнитивное вовлечение играет ключевую роль в образовании, поскольку определяет, насколько хорошо студенты усваивают и применяют новую информацию. Когда учащиеся активно участвуют в процессе обучения – через дискуссии, практические задания или аналитические упражнения – они формируют более глубокое понимание материала и надолго сохраняют полученные знания. Без когнитивного вовлечения обучение становится поверхностным: студенты могут заучивать информацию, но не способны применять ее в реальных условиях [2, 48–51]. Это особенно актуально в дистанционном обучении, где поддержание внимания и мотивации учащихся становится более сложной задачей из-за отсутствия физического взаимодействия в классе или аудитории.

Связь между когнитивными процессами, преподаванием и динамикой учебного пространства является структурной и необходимой. В традиционных классах преподаватели используют различные стратегии для стимулирования когнитивного вовлечения, такие как сократовский метод, групповые дискуссии и проблемно-ориентированное обучение. Физическое присутствие преподавателей и однокурсников создает среду, в которой учащиеся естественным образом вовлекаются в обработку и осмысление новых концепций. В дистанционном обучении необходимо искать альтернативные способы стимулирования этих процессов, такие как интерактивные онлайн-дискуссии, адаптивные образовательные технологии и виртуальные симуляции. Сохранение когнитивных принципов обучения в основе образовательного процесса, независимо от его формата, является важнейшей задачей для обеспечения качества и эффективности преподавания.

Когнитивные вызовы дистанционного обучения

Одной из ключевых когнитивных проблем дистанционного обучения является когнитивный диссонанс – психологическое явление, возникающее, когда студенты сталкиваются с несоответствиями между своими ожиданиями и реальностью онлайн-образования [6, 485–486]. В традиционном классе учащиеся опираются на четко структурированное расписание, очное общение и оперативную обратную связь от преподавателей. В онлайн-формате им может быть сложно соблюдать самодисциплину, ориентироваться в нечетких инструкциях и оперативно получать ответы на вопросы, что приводит к

замешательству и фрустрации. Этот диссонанс снижает вовлеченность, ухудшает запоминание материала и создает препятствия для эффективного обучения.

Еще одна значительная проблема – отсутствие корпоративной учебной среды, которая играет важную роль в стимулировании сотрудничества и обмена знаниями между студентами. В традиционных классах учащиеся извлекают пользу из спонтанных обсуждений, совместных проектов и социального подкрепления изучаемых концепций. Эти взаимодействия способствуют более глубокому пониманию, развитию критического мышления и навыков решения проблем. Однако в онлайн-обучении эти элементы часто отсутствуют, заменяясь изолированными самостоятельными занятиями. Несмотря на попытки компенсировать этот недостаток с помощью форумов и видеоконференций, они редко обеспечивают такую же живую и гибкую коммуникацию, как очное взаимодействие, что затрудняет создание прочного академического сообщества.

Кроме того, дистанционное обучение создает сенсорный и психологический разрыв, который влияет на способность студентов сохранять концентрацию и мотивацию. В традиционных классах учащиеся получают многосенсорный опыт: устные объяснения, письменные материалы, жесты и мимика преподавателя помогают в усвоении информации. В онлайн-обучении, напротив, преобладают визуальные и аудиальные элементы, которые могут быть неэффективны для некоторых студентов. Кроме того, отсутствие прямого контакта между преподавателем и студентом может привести к чувству отчуждения и снижению желания активно участвовать в процессе обучения. Этот разрыв, усугубляемый отвлекающими факторами домашней среды, делает поддержание внимания серьезным вызовом. Без соответствующих поддерживающих структур студенты могут испытывать трудности с мотивацией, что ведет к снижению академической успеваемости и общей неудовлетворенности образовательным процессом.

Решение этих когнитивных проблем требует целенаправленного улучшения дизайна онлайн-образования, включая создание интерактивного учебного контента, организацию структурированного взаимодействия между студентами и повышение уровня вовлеченности преподавателей. Интеграция когнитивных стратегий в цифровые образовательные платформы поможет сократить разрыв между традиционным и дистанционным обучением, обеспечивая высокий уровень вовлеченности, мотивации и эффективности образовательного процесса.

Теоретические перспективы когнитивности в образовании

Понимание когнитивных процессов в образовании

требует изучения устоявшихся теорий, объясняющих, как учащиеся обрабатывают, запоминают и применяют знания. Эти теории дают представление о том, как традиционная и дистанционная образовательная среда влияет на когнитивное вовлечение и учебные результаты.

Одной из базовых концепций является теория когнитивного поля, разработанная Фрицем Хайдером в 1944 году. Эта теория подчеркивает важность баланса и структуры в когнитивном опыте. В традиционных классах баланс поддерживается за счет структурированной среды, в которой обучающиеся получают непосредственную обратную связь, участвуют в обсуждениях и интерактивном обучении. Дистанционное обучение, напротив, часто нарушает этот баланс, лишая студентов физических и социальных ориентиров, заставляя их самостоятельно регулировать процесс обучения. Без правильно организованной поддержки, такой как структурированные учебные материалы и интерактивные элементы, студентам может быть сложно сохранять когнитивное равновесие.

Теория когнитивного диссонанса, предложенная Леоном Фестингером, объясняет, как студенты реагируют на противоречивый или несогласованный учебный опыт. В онлайн-среде когнитивный диссонанс может возникать, когда учащиеся сталкиваются с информацией, которая противоречит их ожиданиям, или когда технические трудности мешают пониманию материала. Например, студенты, привыкшие к очному обучению с непосредственным руководством преподавателя, могут испытывать дискомфорт при необходимости самостоятельного изучения, что приводит к потере вовлеченности. Эффективное дистанционное обучение должно учитывать эти психологические реакции и предлагать механизмы, такие как интерактивные обсуждения, персонализированная обратная связь и адаптивные методы обучения, чтобы снижать диссонанс и повышать уровень усвоения знаний.

С точки зрения когнитивной психологии, обучение включает в себя сложные ментальные процессы, такие как память, восприятие и мотивация. В традиционных классах закрепление знаний усиливается за счет повторений, немедленного подкрепления и многосенсорного опыта (например, использование наглядных пособий, устных объяснений и физических взаимодействий). В дистанционном обучении, напротив, упор делается на текстовую и видео составляющую, которая может быть менее эффективной для некоторых учащихся. Кроме того, мотивация, являющаяся одним из ключевых факторов когнитивного вовлечения, имеет тенденцию снижаться в изолированной учебной среде. Чтобы решить эту проблему, онлайн-образование должно включать такие стратегии, как геймификация, интерактивный контент и социальное взаимодействие, которые помогут поддерживать вовлеченность студентов.

Когнитивные теории также играют важную роль в изучении языков, где активное участие и структурированная практика являются ключевыми. В отличие от механического повторения, когнитивные подходы в языковом образовании подчеркивают осознанное понимание, осмысленную практику и применение знаний в реальных ситуациях. В традиционных классах это обеспечивается живыми диалогами, взаимодействием с однокурсниками и упражнениями под руководством преподавателя. В онлайн-среде эти методы должны адаптироваться путем внедрения инструментов распознавания речи, имитации диалогов и систем обратной связи в режиме реального времени. Использование когнитивных принципов позволяет как традиционному, так и дистанционному обучению повышать эффективность языкового образования.

В конечном счете применение когнитивных теорий в образовании – будь то очное или дистанционное обучение – гарантирует, что учебный процесс останется активным, структурированным и увлекательным. По мере развития дистанционного образования интеграция этих теоретических подходов будет играть ключевую роль в преодолении когнитивных барьеров и повышении успехов учащихся.

Роль ИИ и технологий в когнитивном обучении

Искусственный интеллект (ИИ) обладает потенциалом сокращения когнитивных пробелов в дистанционном обучении за счет персонализации образовательного опыта и повышения вовлеченности. Инструменты на основе ИИ, такие как адаптивные обучающие платформы, виртуальные репетиторы и автоматизированные системы обратной связи, могут предоставлять студентам помощь в режиме реального времени, адаптированную к их индивидуальным потребностям. Эти технологии анализируют поведение учащихся, отслеживают их прогресс и корректируют уровень сложности материала для оптимизации запоминания и понимания. Кроме того, ИИ способствует когнитивному развитию, предлагая интерактивные симуляции, игровые образовательные элементы и технологии распознавания речи для изучения языков, делая цифровое обучение более эффективным и захватывающим.

Однако существует риск чрезмерной зависимости от ИИ, особенно когда игнорируется необходимость человеческого когнитивного вовлечения. Хотя ИИ может эффективно структурировать подачу материала, он лишен эмоционального интеллекта, интуиции и адаптивности, присущих преподавателям. Если образование на основе ИИ делает упор на автоматизированные ответы вместо содержательных взаимодействий, студенты могут стать пассивными слушателями. Без возможности обсуждения, дебатов и критического осмысления материал может усваиваться поверхностно, что приведет

к запоминанию без глубокого понимания. Кроме того, чрезмерная зависимость от ИИ может снижать мотивацию учащихся, поскольку человеческое взаимодействие и поддержка часто играют ключевую роль в сохранении интереса к учебному процессу.

Чтобы максимизировать преимущества ИИ, сводя к минимуму его недостатки, необходимо соблюдать баланс между технологиями и человеческим взаимодействием. ИИ должен дополнять, а не заменять традиционные методы преподавания, автоматизируя рутинные задачи и предоставляя дополнительные ресурсы, позволяя преподавателям сосредоточиться на стимулировании когнитивного вовлечения. Гибридные модели обучения, сочетающие персонализированные технологии ИИ с преподавательским руководством, групповыми проектами и взаимодействием между студентами, могут создать более целостный образовательный опыт. В конечном счете технологии должны служить инструментом для усиления когнитивного процесса, а не заменять ключевую роль человеческого мышления, креативности и социального взаимодействия в образовании.

Предлагаемые практические решения и перспективы на будущее

Для обеспечения когнитивного вовлечения в дистанционном обучении преподаватели должны внедрять стратегии, которые активно вовлекают студентов в учебный процесс. Один из эффективных подходов – использование интерактивного контента, такого как видео, викторины и задачи на решение проблем. Хорошо продуманные мультимедийные материалы способствуют когнитивной обработке, комбинируя визуальные, аудиальные и текстовые элементы, что соответствует различным стилям обучения. Интерактивные викторины и упражнения на основе сценариев побуждают к активному воспроизведению информации и ее применению, способствуя долговременному запоминанию [3, 80]. Геймифицированные обучающие платформы и адаптивные модули на основе ИИ могут дополнительно повысить вовлеченность, предлагая персонализированные задания, которые подстраиваются под уровень знаний каждого студента.

Еще одна важная стратегия – виртуальная групповая работа, которая способствует сотрудничеству и взаимодействию между учащимися, несмотря на физическую разобщенность в онлайн-образовательной среде. Совместные проекты, дискуссионные форумы и рецензируемые задания помогают развивать критическое мышление и социальное обучение, снижая чувство изоляции, часто возникающее в дистанционном образовании. Инструменты видеоконференций могут частично воспроизвести динамику классных обсуждений, позволяя студентам обмениваться идеями, аргументировать

свои позиции и формировать академическое сообщество. Этот аспект взаимодействия особенно важен для развития когнитивной гибкости, так как знакомство с различными точками зрения способствует более эффективному решению задач и пониманию концепций.

Кроме того, персонализированная обратная связь и вовлеченность преподавателей играют важную роль в поддержании мотивации студентов и их когнитивного роста. В отличие от автоматизированных систем оценивания, комментарии и рекомендации преподавателя добавляют человеческий элемент, способствующий более глубокому усвоению материала. Регулярные проверки прогресса, то есть движения текущих учебных достижений, индивидуальные онлайн-консультации и детальные разборы работ помогают устранить пробелы в знаниях и удерживать внимание студентов [7, 107]. Искусственный интеллект может поддерживать этот процесс, автоматизируя часть рутинных проверок, но непосредственное участие преподавателя остается необходимым для развития когнитивных навыков учащихся.

По мере развития дистанционного образования важно переосмыслить когнитивное обучение в цифровых пространствах. Онлайн-обучение не должно просто копировать традиционные модели, а должно использовать технологии для усиления когнитивных процессов новыми и инновационными способами. Это включает разработку более иммерсивных образовательных сред, таких как виртуальная реальность, симуляции на основе ИИ и сценарии решения реальных проблем. Будущее образования лежит в гибридном подходе, который сочетает доступность онлайн-обучения с глубиной когнитивного вовлечения, присущей традиционным классам. Отдавая приоритет активным стратегиям обучения и социальному взаимодействию, дистанционное образование может эволюционировать в богатый когнитивный процесс, обеспечивающий качественное усвоение знаний [5, 33].

Заключение

Когнитивное обучение является фундаментальной частью образовательного процесса, которая не может быть проигнорирована в условиях дистанционного об-

разования. Хотя онлайн-обучение значительно расширило доступ к знаниям и обеспечило большую гибкость, оно также создало серьезные вызовы для поддержания когнитивного вовлечения студентов. Отсутствие личного взаимодействия, снижение сенсорной стимуляции и риск пассивного обучения подчеркивают необходимость осознанных стратегий, направленных на поддержку когнитивных процессов. Без этих стратегий учащиеся могут столкнуться с трудностями в запоминании, понимании и практическом применении знаний, что в конечном итоге снижает эффективность цифрового образования.

Несмотря на эти вызовы, дистанционное обучение обладает огромным потенциалом. Развитие технологий, включая платформы на основе ИИ, интерактивный контент и инструменты виртуального сотрудничества, открывает инновационные возможности для усиления когнитивного вовлечения. Однако эти технологии должны быть интегрированы таким образом, чтобы они дополняли, а не заменяли критически важные аспекты обучения, такие как активное обсуждение, критическое мышление и персонализированное преподавание. Преподаватели должны перейти от простого предоставления цифровых материалов к разработке иммерсивных и интерактивных учебных сред, которые воспроизводят когнитивную глубину традиционных классов или аудиторий.

В будущем методики преподавания должны продолжать эволюционировать, чтобы сохранять когнитивное вовлечение в цифровых образовательных средах. Это требует постоянной адаптации, исследований и совершенствования стратегий, которые делают упор на активное обучение, социальное взаимодействие и персонализированную поддержку. Образовательные учреждения и преподаватели должны осознавать, что эффективное дистанционное обучение – это не просто удобство, а глубокий процесс, способствующий развитию критического мышления и интеллектуального любопытства. Придерживаясь сбалансированного подхода, который сочетает технологии с проверенными когнитивными принципами, дистанционное образование может стать мощным и обогащающим инструментом обучения, который отвечает потребностям современных студентов, не жертвуя при этом ключевыми элементами когнитивного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакула Е.А., Кузнецова М.В. Базовые концепции преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Современная наука: Гуманитарные науки. – 2020. – №4. – С. 117–121.
2. Гумерова Л.З., Аглямзянова Г.Н., Мышкина И.Ю. Применение когнитивных моделей в образовании // Современная наука: Гуманитарные науки. – 2020. – №4. – С. 48–51.
3. Киселева А.В. Технология когнитивного ученичества в образовательном пространстве архитектурно-художественного вуза // Современная наука: Гуманитарные науки. – 2021. – №4–2. – С. 78–82.
4. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
5. Милыева Л.В. Когнитивные образовательные стратегии иноязычного образования как инструмент формирования иноязычной коммуникативной ком-

- петенции учащихся/ Иностранные языки в высшей школе: традиции и инновации / Колл. авторов; под науч. ред. М.В. Мельничук и др. – М.: Прометей, 2023. – С. 33–42.
6. Радкевич Н.В. Когнитивный диссонанс/ Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Минск.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. 485–486.
7. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 748 с.
-

© Татаринцева Регина Игоревна (regina_tatarinceva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСВОЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Хамова Светлана Николаевна

Кандидат социологических наук, доцент, Московский
технический университет связи и информатики
Khamovas@mail.ru

INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION BY THE UNDERGRADUATE STUDENTS OF CORRESPONDENCE DEPARTMENT OF NON-LINGUISTIC PROGRAMS

S. Khamova

Summary: One of the modern promising strategies in teaching a foreign language at a university is 'Instructed Second Language Acquisition' - ISLA. It is the student's acquisition of a foreign language, complemented by individual instructions from the educator. The introduction of this strategy into the educational process of the Undergraduate Students of Correspondence Department of Moscow technical university of communications and informatics was caused by two main reasons: the high demand for enhancing the level of language competence by the students with professional experience, and a significant increase in classroom hours for the discipline. The study pursued two goals: to identify the effectiveness of ISLA strategy and to offer practical recommendations for the implementation of the strategy into educational process. The study applied methods of qualitative and quantitative analysis. Undergraduate students of the correspondence department of the technical fields of the first and second courses were interviewed. The results of an empirical study have shown the high effectiveness of using this strategy in students' language acquisition while meeting the basic requirement: language acquisition is carried out through the student's participation in communicative activities. Based on the results of the study, recommendations are proposed for the implementation of the strategy in educational practice. It affects five aspects: the nature of the implementation, the parameters of content selection, the algorithm for working with the input, the conditions for combining the ISLA strategy with conscious language learning (LL) and the use of instructions by the teacher.

Keywords: higher education, bachelor students, foreign language, correspondence department, non-linguistic programs, Instructed Second Language Acquisition, Language Learning.

Аннотация: Одной из современных перспективных стратегий в обучении иностранному языку в вузе считается 'Instructed Second Language Acquisition' - ISLA - освоение студентом иностранного языка, дополненное индивидуальными инструкциями со стороны преподавателя. Внедрение данной стратегии в образовательный процесс студентов заочного отделения Московского университета информатики и связи было вызвано двумя основными причинами: высокой востребованностью повышения уровня языковой компетентности студентами, имеющими профессиональный опыт, и значительным сокращением аудиторных часов на изучение дисциплины 'Иностранный язык' у студентов данного отделения. Исследование ставило перед собой две цели: выявить эффективность 'Instructed Second Language Acquisition' в рамках дисциплины 'Иностранный язык' при обучении студентов-бакалавров заочного отделения технического вуза и предложить практические рекомендации для реализации стратегии ISLA в рамках дисциплины. В исследовании использовались методы качественного и количественного анализа. При сборе данных были проинтервьюированы студенты-бакалавры заочного отделения технических направлений первого и второго курсов. Результаты эмпирического исследования показали высокую эффективность использования данной стратегии в освоении студентами английского языка при соблюдении основного требования: освоение языка осуществляется посредством участия студента в коммуникативной деятельности. По результатам исследования предложены рекомендации по внедрению стратегии в образовательную практику, которые затрагивают пять аспектов: характер внедрения, параметры отбора контента, алгоритм работы с материалом, условия комбинирования стратегии ISLA с осознанным изучением языка (LL) и использование инструкций преподавателем.

Ключевые слова: высшее образование, студенты-бакалавры, заочное отделение, иностранный язык, нелингвистические программы, Instructed Second Language Acquisition, освоение второго языка, Language Learning, изучение языка.

Введение

Два основных фактора влияют на мобильность системы высшего образования в части использования эффективных подходов при обучении иностранному языку студентов-бакалавров заочного отделения нелингвистических направлений: внешний и внутренний. К внешнему фактору относятся вызовы со-

временного мира в сфере информационных технологий: единое/ глобальное цифровое пространство, высокая скорость внедрения новых технологий во все сферы жизнедеятельности человека, растущий объем информации и ее безопасность. Внешний фактор определяет стабильно-высокий запрос студентов заочного отделения Московского технического университета связи и информатики (МТУСИ) на повышение своего уровня владе-

ния иностранным/ английским языком.

Внутренним фактором является сокращение аудиторных часов обучения иностранному языку по лингвистическим направлениям. В соответствии с программой, соотношение одного часа занятия группы студентов-бакалавров заочного отделения университета с преподавателем к часам самостоятельной работы студента составляет один к семи и более, варьируясь в зависимости от направления обучения. Как результат, акцент с традиционного/ классного обучения с преподавателем смещен на самостоятельное освоение студентами иностранного языка.

Одной из современных перспективных стратегий в обучении иностранному языку в вузе считается Instructed Second Language Acquisition - освоение студентом иностранного языка, дополненное индивидуальными инструкциями со стороны преподавателя. Теоретическое обоснование эффективности симбиоза двух подходов заложено в работах зарубежных и российских ученых.

Исследование ставило перед собой две цели: выявить эффективность Instructed Second Language Acquisition в рамках дисциплины "Иностранный язык" при обучении студентов-бакалавров заочного отделения технического вуза и предложить практические рекомендации для реализации стратегии Instructed Second Language Acquisition в рамках дисциплины. В исследовании использовались методы качественного и количественного анализа.

Обзор литературы

Освоение второго/ иностранного языка — Second Language Acquisition (SLA) — это процесс освоения иностранного языка через практическое его использование в коммуникативных ситуациях [2]. Теоретическим основоположником данной стратегии овладения иностранным языком (SLA) считается Стивен Крашен (Stephen Krashen) [54]. Он обосновал ее эффективность для повышения языковой компетенции студентов, выявил корреляцию между контентом, предлагаемым студенту для освоения иностранного языка и мотивацией студента, определил основные характеристики среды, в которой происходит процесс овладения иностранным языком, особенности освоения иностранного языка взрослыми студентами и необходимость инструкций для них со стороны преподавателя.

С. Крашен полагал [29,30], что `изучение` — это процесс целенаправленного и, соответственно, сознательного приобретения знаний об иностранном языке. `Освоение`, напротив, предполагает усвоение знаний о языке в целом и его составляющих элементах на под-

сознательном уровне, что обуславливает его эффективность по сравнению с изучением языка. В его понимании поступательное развитие языковой компетенции есть продукт вложений (`a result of building competence via input`) [26].

Согласно его гипотезе вложений, качество `вложений`, т.е. качество материала, предлагаемого студентам для освоения является одним из условий эффективного освоения иностранного языка. Его научные исследования позволили выявить прямую корреляцию между материалом и мотивацией студента развивать свою языковую компетенцию: чем большую ценность имеет материал для студента, тем выше его мотивация осваивать иностранный язык.

С. Крашен определил три основных принципа отбора аутентичного материала: 1. материал представлен в двух форматах: текст и аудиозапись; 2. контекст понятен студенту, т.к. процент незнакомой лексики незначителен; 3. частота использования незнакомых элементов языка соответствует принципу от простого к сложному. Студент может не всегда понимать правило, но, сопоставив образование структур в иностранном языке в разных вариантах контекста, способен применить его на практике по образцу [26, с.21]. В работах других ученых была подтверждена взаимозависимость качества материала и мотивации студентов. В результате эмпирического исследования Mohammed Hussein Mohammed Al-Anisi и T.Karunakaran дополнили принципы отбора материала, уточнив [37], что материал должен быть не только понятен студенту, но и представлен в том объеме, которого достаточно для освоения какого-либо элемента языка и дальнейшего его автоматического использования в коммуникативных ситуациях.

Взрослые студенты осваивают иностранный язык отлично от других возрастных групп [22,25,27,28]. Имея практический опыт, они оценивают предложенный им контент с двух точек зрения: своего профессионального опыта и насколько он будет им полезен в их профессиональной деятельности [39, с.35]. Отсюда вытекает одно из требований к контенту, предлагаемому взрослым для освоения иностранного языка. Он должен соответствовать их профессиональным интересам, чтобы стимулировать их интерес к освоению языка.

Освоение нового явления в иностранном языке происходит в соответствии с формулой, предложенной С. Крашен, $i+1$, в которой i - уровень языковой компетенции студента и 1 — это следующий/ потенциальный уровень его языковой компетенции [26,29,30]. Л. Выготский [1] также полагал, что для эффективного усвоения предлагаемый материал должен быть на уровень выше уровня владения языком студента. С его точки зрения, ограничительным фактором освоения незнакомых явлений

в языке выступает `зона ближайшего развития студента.

Эффективному овладению иностранным языком способствует репродукция осваиваемого контента в коммуникативных ситуациях [47] в определенном алгоритме: от восприятия какого-либо элемента языка → к пониманию механизма его использования → и употреблению его в своей речи. Участие студента в коммуникации [41, с.6] стимулирует использование иностранного языка, прежде всего, в неподготовленных заранее коммуникативных ситуациях, т.е. в спонтанной речи. Контекст, тем самым, выполняет три основные функции: он задает тему коммуникации, которая актуальна для студента и мотивирует его, а также содержит необходимые для освоения языковые явления.

Коммуникативная ситуация всегда определена социальным контекстом. О влиянии окружающей среды через коммуникативную ситуацию на процесс освоения взрослыми иностранного языка проводили теоретические и эмпирические исследования J. Schumann [43,44], С. Крашен [30], Л. Выготский [1], S. Hayes [11] и M. Howard [14]. Они обосновали, что эффективность освоения иностранного языка напрямую коррелируется с качеством внешних социальных факторов: негативное влияние внешних факторов в значительной степени замедляет процесс усвоения нового языкового материала [15]. Важным также является тип среды (формальная/ неформальная), в которой происходит процесс коммуникации. Она определяет характер участия студента в коммуникации. С. Крашен считал [23,26,с.6], что формальная/ классная образовательная среда имеет потенциал не только для изучения иностранного языка, но и для его освоения, указывая, что коммуникация с преподавателем и сокурсниками позволяет студенту практиковать использование лексики, грамматических правил и структур осваиваемого языка в разных контекстах и с каждым высказыванием все более верно использовать компоненты языка, доводя их до `автоматизма` [36].

Коммуникация в формальной среде значительно повышает мотивацию студента при соблюдении двух основных условий: 1.соблюдается паритет всех ее участников: студентов с разным уровнем языковой компетенции и преподавателя иностранного языка; 2.релевантность коммуникативных ситуаций, в которых трудности и проблемы, с которыми сталкиваются взрослые обучающиеся в профессиональной среде, `проигрываются` в них, что позволяет в перспективе применить решения в реальной среде. Соблюдение этих условий гарантирует вовлечение студентов с различным уровнем языковой компетенции в дискуссию, и, тем самым, способствует повышению их уровня языковой компетенции [37]. Преподаватель выполняет роль координатора в формальной среде. Его основной задачей является повышение эффективности процесса освоения студентом ино-

стрannого языка (SLA) [2,13,45] посредством инструкций. Значимая роль преподавателя и индивидуальные особенности студента — это основные причины трансформации процесса освоения иностранного языка (`Second Language Acquisition`) в освоение иностранного языка с использованием инструкций (`Instructed Second Language Acquisition`-ISLA). Работы Л. Селинке [45] заложили основу `Instructed Second Language Acquisition` и дальнейшее развитие стратегия ISLA получила в научных работах A. Housen и M. Pierrard [13] и F. Arung [2], который считал, что процесс освоения иностранного языка состоит из трех компонентов: его неосознанного освоения, осознанного освоения и целенаправленного изучения (`Subconscious Acquisition, Conscious Acquisition and Learning`) и основной причиной его многокомпонентности являются индивидуальные особенности студента. На определенном этапе освоения иностранного языка происходит ограничение в расширении словарного запаса студента и повторение типичных ошибок, что неизбежно приводит к еще большему ограничению количества высказываний на иностранном языке. Студент начинает использовать `внутреннего редактора` и, как следствие, появляется `языковой барьер` [21, 24]. Для преодоления `внутреннего цензора` [41] студенту необходимо предложить материал определенного качества и объема, которого достаточно для `автоматизации` какой-либо структуры языка (automatize procedural knowledge) [41, с.7]. Такой материал ему предлагает преподаватель [18].

Преподаватель осуществляет отбор материала в соответствии с теми параметрами, которые представлены в научной литературе [19,40]. Он должен соответствовать двум основным требованиям. Во-первых, он должен быть аутентичным; понятным и значимым/ релевантным для студента; содержать грамматические правила и структуры, инкорпорированные в контекст и выполнять основную задачу, т.е. вовлекать студента в коммуникативную деятельность, т.к. активное использование структур языка в коммуникативных ситуациях обуславливает эффективность его освоения [46]. Во-вторых, преподаватель подбирает материал с учетом индивидуального уровня языковой компетенции студента и его потенциального уровня развития компетенции + i (С. Крашен)/ зоной его ближайшего развития (Л. Выготский), градуируя материал по степени сложности (от простого к сложному) для освоения его студентом. В процессе освоения студентом материала одной из основных задач преподавателя является его корректировка в зависимости от достигнутого студентом уровня языковой компетенции [37].

Ответная реакция (corrective feedback) [37] преподавателя на высказывания студента в двух форматах (комментарий и инструкция) позволяет управлять процессом освоения иностранным языком. Комментарии преподавателя преследуют две цели: направляют студента в освоении иностранного языка по заданному

маршруту, акцентируя внимание студента на освоении определенных элементов английского языка и позволяя сократить время на поиск верного варианта языка. На необходимость оптимального соотношения 'освоения' и 'изучения' иностранного указывал также основоположник стратегии SLA С. Крашен [26,29,30]. Michał B. Paradowski, изучая степень 'интервенции' преподавателя в процесс освоения иностранного языка студентом, пришел к выводу, что она определена индивидуальными особенностями студента [41, с.8]: студентам, занимающим активную позицию, преподаватель оказывает меньшую поддержку, чем тем, кто менее активен. Для тех, кто менее активен по причине низкого уровня владения языком, или кому в большей степени необходимо понимание функционала элемента языка, преподаватель подбирает коммуникативные задания на отработку материала [9]. Как правило, это важно для взрослых обучающихся [10,35, с.22]. Данный вывод не противоречит тому положению, что у обучающегося должен быть равный опыт в освоении (SLA) и изучении (LL) языка и, более того, граница между двумя процессами неясна/размыта [16,38].

При изучении степени 'интервенции' преподавателя в процесс освоения иностранного языка студентом, Michał B. Paradowski [41] также выявил прямую зависимость эффективности освоения языка от социального статуса студента. В случае высокого социального статуса студента инструкции со стороны преподавателя несут важную смысловую нагрузку: они позволяют поменять регистр речи обучающегося с неформального на формальный, который более соответствует его социальному статусу [32,33].

В научной литературе [12,38] предложены следующие стратегии по эффективному освоению языка и алгоритм работы с материалом: чтение англоязычной литературы, работа с текстом на практических занятиях, просмотр видео и его обсуждение, коммуникация с носителями языка в социальных сетях и с преподавателем и сокурсниками на практических занятиях. Алгоритм работы с материалом предполагает следующие этапы: 1. студент слушает речь носителя языка и пытается ее воспроизвести, делая ошибки; преподаватель дает инструкции; 2. студент конструирует более сложные высказывания, интегрированные в коммуникативную ситуацию, и старается не допускать типичных ошибок; 3. студент использует аутентичные фразы и способен принимать участие в коммуникации на равных с партнерами.

На каждом этапе освоения иностранного языка меняется характер инструкций [48,49,50,51]. На первом этапе преподаватель сводит к минимуму лингвистические требования ('minimizing linguistic demands') к высказываниям студента, делая акцент на развитии навыков более высокого порядка; на втором этапе акцентиру-

ет постоянное использование аутентичных структур в речи студента, доводя их до 'автоматизма'; на третьем этапе преобладают, так называемые, 'защищенные технологии' (sheltered techniques) [18], которые, в первую очередь, стимулируют использование студентами более сложных языковых элементов в речи. Инструкции, таким образом, позволяют корректировать направление, скорость освоения иностранного языка студентом и объем осваиваемого материала; а также расставить правильные акценты на этом пути [3,4,5,7,8,20,53].

Методология исследования

При сборе данных по заявленному научному исследованию были использованы методы количественного и качественного анализа. Бакалаврам первого и второго курсов заочного отделения технических направлений Московского технического университета связи и информатики было предложено определить свой уровень владения языковой компетенцией по пятибалльной шкале, прокомментировать свои ответы и ответить на вопрос о заданиях (методах и приемах, инкорпорированных в курс преподавателем английского языка), которые, с их точки зрения, были эффективны для повышения уровня их коммуникативной компетенции. В октябре-декабре 2024 года и феврале-марте 2025 года было проинтервьюировано 297 студентов заочного отделения первого и второго курсов.

Результаты исследования

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что студенты заочного отделения Московского технического университета связи и информатики - это взрослые студенты: более 60% из них от 25 до 35 лет; около 30% - от 25 до 40 лет; 6% - старше 40 лет; около 4% - от 23 до 25 лет. 8% из 100% опрошенных получают второе высшее образование; 26% обучаются по программе бакалавриата в университете после обучения в СПО по соответствующему профилю. 98% обучающихся на программах бакалавриата заочного отделения имеют занятость в сфере информационных технологий. 36% (из 98%) обучающихся на заочном отделении занимают высокую социальную позицию, являясь руководителями подразделений в крупных и средних компаниях. Они принимают участие в переговорах с зарубежными партнерами, на которых средством коммуникации является английский язык. 76% проинтервьюированных в процессе своей профессиональной деятельности имеют дело с документами на английском языке

100% студентов изучали иностранный язык на протяжении длительного времени в формальной/ учебной среде с использованием традиционных педагогических технологий под управлением учителя/ преподавателя/ тьютора. Результаты исследования показали, что из

100% студентов, принявших участие в интервьюировании, только 12% могли стать участником неподготовленной коммуникативной ситуации. Их высказывания снижали эффективность коммуникации, т.к. были короткими/ неформальными, содержали только фактическую информацию и отсутствовала профессиональная оценка факта/ события. Они тщательно отбирали лексику и грамматические конструкции для высказывания, чтобы избежать ошибок, т.е. был включен «внутренний цензор».

Подготовительная работа, которую провел преподаватель перед началом занятий на заочном отделении, включала в себя три этапа. 1. Подобран материал (input) в соответствии с требованиями реализации стратегии «Instructed second language acquisition»: аутентичные современные научные статьи, которые совпадали с профессиональными интересами студентов и соответствовали программе обучения; структура изложения материала, лексика и грамматика не вызывали сложностей понимания и, вместе с тем, новые элементы языка встречались в нем с той частотой употребления, которая необходима для распознавания их структуры, освоения и запоминания. 2. Разработаны коммуникативные задания от простого к сложному с целью систематизации и осознания употребления новых явлений языка: продолжить фразу, выйдя за рамки контекста; перефразировать предложение, обобщая какие-либо явления; ответить на вопрос, инкорпорируя его в общую рабочую «картину» и обсудить в группе проблемный вопрос. 3. Разработана система мониторинга/ оценивания роста языковой компетенции студента.

Первые практические занятия установочной сессии на заочном отделении проводятся в дистанционном формате. В октябре-ноябре 2024г. студентам было предложено ознакомиться с материалом до занятия с тем, чтобы в формальной среде акцентировать их внимание на освоении языке посредством коммуникации. Материал был такого объема и сложности, который учитывал «i+1» [26,29,30] и «зону ближайшего развития» [1] студента. Преподаватель, внедряя стратегию «Instructed second language acquisition», на первом этапе столкнулся со следующими проблемами: 1.студенты следовали традиционному алгоритму работы с материалом, постоянно переспрашивая преподавателя, нужно ли им сначала читать и переводить текст; при выполнении коммуникативных заданий они, прежде всего, читали предложенный/ напечатанный вариант; 2.в случае монологической речи студенты ограничивались контекстом, пытаясь найти в нем соответствующее предложение и прочитать его.

На первом занятии в дистанционном формате на протяжении 30 минут большая часть студентов учебной группы (около 75%) не принимала активного участия. По оценкам опрошенных, им было сложно начать работать в новом формате, когда не требуется найти вариант

ответа в тексте и прочитать его. Два основных фактора оказали влияние на рост коммуникативной активности студентов в течение следующего часа занятия и последующих занятий: 1.акцент преподавателя на развитии навыков более высокого порядка, сведение к минимуму лингвистических требований к их высказываниям позволил студентам с разным уровнем владения языком оценить возможность высказываться на английском языке, основываясь на своем профессиональном и личном опыте и 2.необходимость высокого уровня языковой компетенции в их профессиональной деятельности и перспективы карьерного роста, связанные с данной компетенцией. На занятиях в очном формате студенты следовали тому алгоритму, который был предложен преподавателем, и концентрировались на коммуникации, раскрывая тему в контексте современных реальных событий и получая индивидуальные комментарии по всем аспектам английского языка от преподавателя. Большую мобильность в освоении иностранного языка продемонстрировали студенты второго курса, так как, имеют больший профессиональный опыт и опыт сотрудничества с разными компаниями. Он дает им основание рассматривать перспективы карьерного роста, связанные с ростом уровня языковой компетенции, чем студенты первого курса.

Во втором семестре студенты первого курса и в четвертом семестре студенты второго курса демонстрировали высокую коммуникативную активность вне зависимости от уровня языковой компетенции. На 24% вырос объем высказываний студентов, вариативность используемой ими лексики увеличилась на 15%. 74% студентов использовали полные предложения в речи, структура которой соответствовала стандартам английской языка. 94% опрошенных провели прямую зависимость между своей коммуникативной активностью и ростом языковой компетенции. Они слушали мнение сокурсников, комментировали их и могли использовать их опыт в своей профессиональной деятельности. 100% студентов отмечали, что для них комфортна атмосфера, в которой проходят занятия.

Обсуждение

Результаты исследования подтверждают выводы основоположника Second Language Acquisition/ овладения иностранным языком (SLA) С. Крашен, который полагал, что студент, который учит грамматические правила и лексику, выполняет проверочные тесты, не достигает высокого уровня владения иностранным языком и коммуникативной компетенции [31].

Изучая иностранный язык на протяжении 10-20 лет (в зависимости от возраста студентов заочного отделения) очень небольшое число студентов (в исследовании этот показатель составил одну восьмую часть от всех студен-

тов) могут участвовать в коммуникации на иностранном языке на равных.

Возможна критика со стороны оппонентов освоения языка - Second Language Acquisition - по четырем аспектам: 1. отсутствие системного подхода в освоении английского языка; 2. освоение иностранного языка на уровне коммуникации, в то время как студентам необходим и академический английский для развития своей карьеры в профессиональной академической среде (университет предоставляет широкие возможности для этого); 3. отсутствие естественной языковой среды на практических занятиях в университете и 4. сведение роли преподавателя на занятиях к роли комментатора.

В научной литературе отсутствуют данные эмпирических исследований по освоению иностранного языка студентами заочного отделения вуза. На протяжении длительного периода системный подход в изучении английского языка не привел к прогнозируемому повышению их уровня языковой компетенции. Все 100% студентов, принявших участие в исследовании, на данном этапе рассматривают перспективы своего профессионального роста в технологическом секторе экономики, т.е. академическая карьера лежит за пределами их интересов, поэтому английский язык их интересует, в большей степени, с прагматической точки зрения. Студенты московского технического университета связи и информатики (94%) в своей профессиональной деятельности имеют опыт коммуникации с носителями английского языка, т.е. формальная среда на практических занятиях в университете является лишь дополнением к их возможностям реализации коммуникации в естественных - профессиональных условиях.

Социальный статус студентов заочного отделения московского технического университета связи и информатики является основным внутренним мотивом для эффективного освоения ими английского языка. В результате исследования было выяснено, что определенный уровень владения английским языком входит в сферу их профессиональных требований по двум причинам: работы с первичными источниками информации (англоязычными документами) и для поддержания профессиональной коммуникации с носителями языка. Владение языком на высоком уровне позволяет работнику стать частью мирового профессионального сообщества, выступает гарантом его карьерного роста и, в целом, повышения его социального статуса.

На сложность подбора материала обращают внимание все ученые, которые проводят исследования в области освоения иностранного языка (Second Language Acquisition - SLA). Актуальный и аутентичный материал, который содержал инновационные решения некоторых проблем, с которыми профессионалы сталкиваются на

рабочем месте, способствовал росту `инструментальной` [26] мотивации студентов.

На практических занятиях по иностранному языку в группах заочного отделения отчетливо прослеживалась тенденция роста активного участия студентов в коммуникации. Такая `открытость` [26] студента также свидетельствовала, что среда, в которой оперирует студент, для него комфортна и креативна, т.к. стимулирует `включаться` в коммуникацию; преподаватель выбрал верную стратегию введения инструкций, которые мониторят и корректируют процесс освоения им иностранного языка. Речь преподавателя была в соответствии с требованиями реализации стратегии ISLA: использовались полные предложения, присутствовали новые языковые явления для освоения и современная профессиональная лексика. Речь преподавателя в качестве образца и его инструкции были дополнительными инструментами для освоения языка студентом. Такого рода `интервенция` [41, с.6] носила временный характер. Она использовалась только на том этапе освоения языка, на котором была необходима помощь и поддержка студенту в преодолении трудностей или в понимании какого-либо явления в языке.

Заключение

Внедрение стратегии `Инструктируемое освоение иностранного языка` (`Instructed Second Language Acquisition` - ISLA) в образовательный процесс студентов заочного отделения Московского университета информатики и связи было вызвано двумя основными причинами: высокой востребованностью повышения уровня языковой компетентности студентами-практиками и особенностями образовательного процесса (значительным сокращением аудиторных часов на изучение дисциплины `Иностранный язык` у студентов данного отделения). Результаты эмпирического исследования показали высокую эффективность использования данной стратегии в освоении студентами английского языка по сравнению с традиционным подходом (от правила - к практике). Сложность при изучении иностранного языка заключается в том, что знание правил не коррелируется напрямую с высоким уровнем коммуникативной компетенции [41].

Гарантом эффективности выступают требования для соблюдения и рекомендации для следования. Основным требованием является освоение иностранного языка посредством коммуникации на основе аутентичного и релевантного контента, который содержит элементы языка и профессиональную лексику для освоения. Смысловая значимость контента заключается в его актуальности для студентов-профессионалов. Рекомендации по результатам данного эмпирического исследования следующие:

1. Процесс внедрения стратегии ISLA должен быть про-

лонгированным. Целесообразно начинать его внедрение с первого курса. Исследование показало, что студенты второго курса быстрее адаптируются к новому формату освоения языка, что обусловлено их профессиональным опытом, но более качественные результаты в освоении языка продемонстрировали студенты первого курса; 2. При подборе контента использовать современные технологии (искусственный интеллект), которые подберут/составят его по заданным параметрам; 3. Разработанные коммуникативные задания предлагать студентам в алгоритме от простого к сложному. Результаты исследования показали, что нарушение алгоритма не приводит к конечной цели (освоение грамматической структуры, лексики, нарушается логика высказывания); 4. В освоении языка опираться на осознанный опыт изучения студентом английского языка, мотивировать его на использование этого знания в качестве основы для дальнейшего освоения языка, чтобы приблизить уровень его владения языком к уровню носителя языка; 5. Преподаватель использует инструкцию, преследуя основную задачу - кор-

ректировать динамику коммуникации студента.

В глобальном мире социальная и профессиональная коммуникации в значительной степени определяют индивидуальное развитие человека и общества, поэтому важно овладеть иностранным языком на таком уровне, который позволит не только воспринимать информацию, но и передать ее с меньшей степенью искажения профессиональному и научному сообществам. Освоение иностранного языка через коммуникативную практику на основе профессионально-релевантного аутентичного материала повышает уровень языковой компетенции специалиста, который одновременно является студентом заочной формы обучения, и мотивирует его осваивать иностранный язык в долгосрочной перспективе. Перспективным направлением развития такого подхода в освоении иностранного языка студентами, которые уже вовлечены в профессиональную деятельность, можно рассмотреть использование IT технологий дополненной среды (augmented reality).

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4: Детская психология. — 432 с. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/HoBR2S1wFu3c2EiD2sN3nHFLJc1NmRSqZmagEhhgIMJIVgdRLH0dndtQpWEHyi4XWtkAt6VinZ_gNm_-tplxFWbVVLuxPOGbJ6RrDsRVMbPKIxMzgPFw/Vygotskiy_1983_Tom_3_Problemy_razvitiya_psikhiki_bookap_info.pdf
2. Arung Fernandes. "Language Acquisition and Learning on Children". Journal of English Education (JEE). Vol. 1. No.1. March 2016. URL: https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fusnsj.com%2Findex.php%2FJEE?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxyY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxyY2F0aW9uliwicHJldmldXNQYVdlloicHVibGJYXRpb24ifX0
3. Ellis R. 1984 Classroom Second Language Development. Oxford: Pergamon. URL: https://www.academia.edu/83731006/CLASSROOM_SECOND_LANGUAGE_DEVELOPMENT_Rod_Ellis_New_York_Pergamon_Press_1984_Pp_ix_233_8_95
4. Ellis R. 1985 Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. URL: https://www.researchgate.net/publication/318736250_Understanding_second_language_acquisition_2nd_edition_Rod_Ellis_Oxford_University_Press_Oxford_2015_x_365_pp
5. Ellis R. 1990 Instructed Second Language Acquisition, Oxford: Basil Blackwell. URL: https://openlibrary.org/books/OL2220930M/Instructed_second_language_acquisition URL: https://www.researchgate.net/publication/254583252_Instructed_Second_Language_Acquisition_A_Literature_Review
6. Ellis R. 1992 Learning to communicate in the classroom. Studies in Second Language Acquisition 14: 1–23. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1017/S0272263100010445>
7. Ellis R. 1994 The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. URL: https://www.academia.edu/59223902/R_Ellis_The_study_of_second_language_acquisition
8. Ellis R. 1997 Explicit knowledge and second language pedagogy. In Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4533-6_11
9. Erickson R. 2002 Second Language Acquisition and Second Language Learning URL: https://www.academia.edu/26152014/Second_Language_Acquisition_and_Second_Language_Learning?nav_from=56ad3061-5966-45f6-8b17-7a03c216fae5
10. Flege J.E. & Liu S. 2001 The Effect of Experience on Adults' second language acquisition. Studies in second language acquisition, 23(4), pp. 527–552. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/2ec4/f27beb93ffaa32ef89b94c89ae0bf8af1122.pdf>
11. Hayes S. 1991 «A relational control theory of stimulus equivalence.». In L.J. Hayes; P.N. Chase (eds.). Dialogues on verbal behavior. Context Press. pp. 19–40. URL: <https://archive.org/details/dialoguesonverba0000inte/page/n3/mode/2up> URL: https://alphapedia.ru/w/Relational_frame_theory
12. Hoque Md. 2021 The Universal Grammar Theory: Noam Chomsky's Contribution to Second Language (SL) Education. 6. 57–62. URL: https://www.researchgate.net/publication/353637839_The_Universal_Grammar_Theory_Noam_Chomsky's_Contribution_to_Second_Language_SL_Education/citation/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxyY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxyY2F0aW9uliwicHJldmldXNQYVdlloicHVibGJYXRpb24ifX0
13. Housen Alex & Pierrard M. 2005 Instructed second language acquisition: Introduction. Investigations in Instructed Second Language Acquisition. 1–26. URL: https://www.researchgate.net/publication/313007356_Instructed_second_language_acquisition_Introduction/citation/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxyY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxyY2F0aW9uliwicHJldmldXNQYVdlloicHVibGJYXRpb24ifX0
14. Howard Martin. 2024 Second Language Acquisition and Language Education—Bidirectional Synergies between Research and Practice. Education Sciences. 14. 345. 10.3390/educsci14040345. DOI:10.3390/educsci14040345 URL: https://www.researchgate.net/publication/379294914_Second_Language_Acquisition

- and_Language_Education-Bidirectional_Synergies_between_Research_and_Practice
15. Hussain Imran. 2017 Distinction Between Language Acquisition and Language Learning: A Comparative Study. Journal of Literature, Languages and Linguistics ISSN 2422-8435 An International Peer-reviewed Journal, Vol.39, 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/337274596_Distinction_Between_Language_Acquisition_and_Language_Learning_A_Comparative_Study
 16. Hutabarat Pritz. 2016 The Relationship between Second Language Acquisition Process and English Language Teaching in Indonesia. Journal of English Language Teaching and Linguistics. 1. 10.21462/jeltl.v1i2.25. URL: https://www.researchgate.net/publication/308009450_The_Relationship_between_Second_Language_Acquisition_Process_and_English_Language_Teaching_in_Indonesia/citation/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmtpY2F0aW9uIiwicGF0eSI6ImB1YmtpY2F0aW9uIiwiaWF0eSI6IjE5OTY0MjY0In0
 17. Ma Qianqian. 2022 The Role of the Schumann Acculturation Model in Generation Z English Acquisition Context. 10.2991/assehr.k.220105.237. URL: https://www.researchgate.net/publication/358123314_The_Role_of_the_Schumann_Acculturation_Model_in_Generation_Z_English_Acquisition_Context
 18. Kathy Escamilla, Elizabeth Grassi A Brief Description of Second Language Acquisition By Dr. Kathy Escamilla & Elizabeth Grassi URL: https://www.academia.edu/4890959/A_Brief_Description_of_Second_Language_Acquisition
 19. Khasinah S. 2014 Factors influencing second language acquisition. Englisia Journal of Language, Education, and Humanities, 1(2), pp. 256-268. URL: <https://jurnal-ar-raniry.ac.id/index.php/englisia/article/view/187/168>
 20. Klein W. 1986 Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/second-language-acquisition/2BF819E1FE8A76EDD3C2EAE78D068283>
 21. Krashen S. and P. Pon. 1975 «An error analysis of an advanced ESL learner: the importance of the Monitor.» Working Papers on Bilingualism 7: 125-129. In Mini Parjas Error Analysis in a Written Composition Error Analysis in a Written Composition Análisis de errores en una composición escrita URL: https://www.academia.edu/6813632/Error_Analysis_in_a_Written_Composition_Error_Analysis_in_a_Written_Composition_Análisis_de_errores_en_una_composici3n_escrita
 22. Krashen S.D., and Seliger H.W. 1975 The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning. TESOL Quarterly, 9(2), 173. doi:10.2307/3585484 URL: <https://www.sci-hub.ru/10.2307/3585484>
 23. Krashen S.D. and Seliger H. 1976 The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. International Journal of Psycholinguistics 3: 15-21
 24. Krashen S. 1977 «Some issues relating to the Monitor Model.» In H.D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. Washington: TESOL, pp. 144-158. URL: <https://www.scribpub.com/reference/269906> URL: https://sdrkrashen.com/content/articles/krashen_1976_tq_formal_informal_env.pdf
 25. Krashen S.D., Michael A. Long and Robin C. Scarcella Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition Source: TESOL Quarterly, Vol. 13, No. 4 (1979), pp. 573-582 Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3586451> URL: https://sdrkrashen.com/content/articles/krashen_long_scarcella_1979_age_rate_attainment.pdf
 26. Krashen S.D. 1981 Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon. URL: https://sdrkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf URL: <https://www.eslbase.com/teaching/language-acquisition-vs-language-learning/>
 27. Krashen S.D. 1982 Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In Krashen S., Scarcella R. and Long M. (eds.) Child-adult differences in second language acquisition, pp. 202-26. Newbury House, Rowley, Mass. URL: https://archive.org/details/isbn_088377206
 28. Krashen S., Scarcella R. and Long M. (eds.) 1982 Child-adult differences in second language acquisition. Newbury House, Rowley, Mass. URL: <https://app.thestorygraph.com/books/89368a0f-1175-4c89-8538-4403097686fa>
 29. Krashen S.D. 1985 The Input Hypothesis: Issues and Implications, New York: Longman URL: <https://archive.org/details/inpuhypothesis0000kras/page/n5/mode/2up>
 30. Krashen Stephen D. 1987 Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice Hall International. URL: https://sdrkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf URL: https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition
 31. Krashen S.D. 2004 The Power of Reading Insights from the Research URL: <https://archive.org/details/powerofreadingin0ed2kras>
 32. Larsen-Freeman D.E. 1976. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. Language learning, 26(1), pp. 125-134. URL: https://www.researchgate.net/publication/229933487_An_Explanation_for_the_Morpheme_Acquisition_Order_of_Second_Language_Learners
 33. Larsen-Freeman D.E. 1991 Michael H Long An introduction to second language acquisition research Longman (1991) URL: https://www.academia.edu/35697662/Diane_Larsen_Freeman_Michael_H_Long_An_introduction_to_second_language_acquisition_research_Longman_1991
 34. Ma Qianqian. 2022. The Role of the Schumann Acculturation Model in Generation Z English Acquisition Context. 10.2991/assehr.k.220105.237. URL: https://www.researchgate.net/publication/358123314_The_Role_of_the_Schumann_Acculturation_Model_in_Generation_Z_English_Acquisition_Context
 35. Manasia M.G. Understanding the factors influencing Second Language Acquisition Annals of the "CONSTANTIN BRĂNCUȘI" UNIVERSITY OF ȚĂRGU JIU LETTERS AND SOCIAL SCIENCE, 1/2020 pp.21-27 SERIES ISSN-P: 1844-6051 ~ ISSN-E: 2344-3677 URL: https://www.academia.edu/44192869/UNDERSTANDING_THE_FACTORS_INFLUENCING_SECOND_LANGUAGE_ACQUISITION?nav_from=1abb8ba9-b029-42f9-954d-1740d969626d
 36. McLaughlin. 1987 Second Language Acquisition in Childhood Volume 2: School-age Children New York Imprint Psychology Press DOI <https://doi.org/10.4324/9780203726341>, pp. 304, eBook ISBN 9780203726341, Subjects Behavioral Sciences, Education URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203726341/second-language-acquisition-childhood-mclaughlin> https://openlibrary.org/books/OL9816271M/Second-Language_Acquisition_in_Childhood
 37. Mohammed Hussein Mohammed Al-Anisi, T.Karunakaran Second Language Acquisition: Issues and Implications International Journal of English and Education ISSN: 2278-4012, Volume:2, Issue:2, APRIL 2013 pp.174-182 URL: https://www.academia.edu/3181794/Second_Language_Acquisition_Issues_and_Implications

38. Mr.V. Heymonth Kumar The Inconspicuous Relationships between Language Acquisition and Learning B.Ed. English, KSR College of Education, Tiruchengode, India The Creative Launcher URL: <https://www.thecreativelauncher.com> ISSN: 2455-6580 Vol. 6 & Issue 4, pp 61-68 (October-2021); Perception Publishing Published on 30th October 2021 URL: https://www.researchgate.net/publication/356780091_The_Inconspicuous_Relationships_between_Language_Acquisition_and_Learning
39. Muhammad Saifuddin Between Acquisition and Learning: Adult Second Language Acquisition Process URL: https://www.academia.edu/68927033/Between_Acquisition_and_Learning_Adult_Second_Language_Acquisition_Process?nav_from=e926f061-1349-4a1c-8b42-040a131c502a
40. Mukhtar Hamisu (2019) Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy JOURNAL OF SCIENCE TECHNOLOGY AND EDUCATION 7(3), SEPTEMBER, 2019 ISSN: 2277-0011; Journal homepage: www.atbuftejoste.com pp.258-262 URL: https://www.academia.edu/77352711/Appraising_second_language_acquisition_theory_in_relation_to_language_pedagogy_C?nav_from=69a19d0b-c4fc-48aa-ad48-34f81ec585a0
41. Paradowski M.B. Second language acquisition: Key concepts, questions, research methods 2025 Warsaw: Warsaw University Press. URL: https://www.academia.edu/126438308/Second_language_acquisition_Key_concepts_questions_research_methods?nav_from=c3e5df70-6b65-4822-bb7a-e88ee4f02eda
42. Relational frame theory: a post-Skinnerian account of human language and cognition URL: https://archive.org/details/isbn_9780306466007
43. Schumann J. (1975) «Affective factors and the problem of age in second language acquisition.» Language Learning 25: 209-235. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
44. Schumann J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. Journal of Multilingual & Multicultural Development, 7(5), 379-392 URL: <https://library.brownblog.com/schumann1986-Acculturation%20Model%20SLA.pdf> Published online: 2010
45. Selinker L., Interlanguage, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3 (1972) p.209 URL: https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage
46. Shaul D.L. 2014. Language Acquisition vs. Language Learning. In: Linguistic Ideologies of Native American Language Revitalization. SpringerBriefs in Anthropology Springer, Cham. pp 23–30 URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-05293-9_3
47. Swain M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In Lourdes Ortega Understanding Second language acquisition Taylor & Francis Group ISBN 13: 978-0-340-90559-3 (pbk) URL: <https://mohammedaljohani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>
48. Tharp R.G., & Gallimore R. (1988). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge, England: Cambridge University Press. URL: https://www.academia.edu/51888441/Rousing_Minds_to_Life_Teaching_Learning_and_Schooling_in_Social_Context_R_G_Tharp_R_Gallimore
49. Tharp R.G. (1989). Psychocultural variables and constants. American Psychologist, 44(2), 349 - 359. URL: https://www.academia.edu/1071833/Psychocultural_Variables_and_Constants_Effects_on_Teaching_and_Learning_in_Schools
50. Tharp Roland. (1992). Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context. Educational Researcher. 21. 10.2307/1176847. URL: https://www.researchgate.net/publication/240801359_Rousing_Minds_to_Life_Teaching_Learning_and_Schooling_in_Social_Context
51. Tharp R. (1997). From at-risk to excellence: Research, theory, and principles for practice. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. URL: https://www.researchgate.net/publication/228798860_Research_Report_1_From_At-Risk_to_Excellence_Research_Theory_and_Principles_for_Practice URL: <https://escholarship.org/uc/item/8nc0979r>
52. The acculturation model for second-language acquisition. (1978) In R.C. Gingras, (ed.), Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. URL: <https://archive.org/details/secondlanguageac00ging>
53. Tragant E. and MUÑOZ C. Second Language Acquisition and Language Teaching University of Barcelona IJES, vol. 4 (I), 2004, pp. 197-219 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072206.pdf>
54. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Language_acquisition.

© Хамова Светлана Николаевна (Khamovas@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Л.Н. ТОЛСТОГО, М. ГАНДИ, М.Л. КИНГА, КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА «ПЕДАГОГИКИ НЕНАСИЛИЯ»

Хуторская Любовь Леонидовна

аспирант, ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет», (г. Ростов-на-Дону)
on-line-credit@mail.ru

THE THEORETICAL HERITAGE OF L.N. TOLSTOY, M. GANDHI, M.L. KING, AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE "PEDAGOGY OF NON-VIOLENCE"

L. Khutorskaya

Summary: The article examines the problems of non-violence in the context of Russian and foreign approaches, which will allow us to identify both common features and unique aspects inherent in various cultural and historical contexts. The problem of non-violence in modern society is becoming increasingly relevant, especially in the context of global conflicts, social unrest, and political instability. Non-violence as a concept and practice has deep historical roots and diverse interpretations in various cultures and traditions. In recent decades, there has been an increase in interest in non-violence as an effective tool for social change and resistance to oppression. The article analyzes the historical roots of the concept of non-violence, which will reveal the main ideas and principles laid down in the works of such outstanding thinkers as Leo Tolstoy, Mahatma Gandhi and Martin Luther King. The relevance of the concept of non-violence in the modern world lies in offering an alternative to violence in social and political conflicts, studying in various cultural and historical contexts, especially in the context of globalization. The study of non-violence helps to understand its role in creating sustainable societies and resolving conflicts.

Keywords: nonviolence, education, nonviolent resistance, principle of truth, justice, philosophy of nonviolence, moral principle, ethical principle.

Аннотация: В статье исследуются проблемы ненасилия в контексте российских и зарубежных подходов, что позволит выявить как общие черты, так и уникальные аспекты, присущие различным культурным и историческим контекстам. Проблема ненасилия в современном обществе становится все более актуальной, особенно в условиях глобальных конфликтов, социальных волнений и политической нестабильности. Ненасилие как концепция и практика имеет глубокие исторические корни и разнообразные интерпретации в различных культурах и традициях. В последние десятилетия наблюдается возрастание интереса к ненасилию как к эффективному инструменту социального изменения и сопротивления угнетению. В статье проведен анализ исторических корней концепции ненасилия, что позволит выявить основные идеи и принципы, заложенные в трудах таких выдающихся мыслителей, как Лев Толстой, Махатма Ганди и Мартин Лютер Кинг. Актуальность концепции ненасилия в современном мире заключается в предложении альтернативы насилию в социальных и политических конфликтах, изучения в различных культурных и исторических контекстах, особенно в условиях глобализации. Исследование ненасилия помогает понять его роль в создании устойчивых обществ и разрешении конфликтов.

Ключевые слова: ненасилие, образование, ненасильственное сопротивление, принцип истины, справедливость, философия ненасилия, моральный принцип, этический принцип.

Концепция ненасилия имеет глубокие исторические корни, основные идеи которой развивались через работы таких мыслителей, как Лев Толстой, Махатма Ганди и Мартин Лютер Кинг. Каждый из них олицетворяет уникальное понимание ненасилия, основанное на соответствующих культурных и социальных контекстах.

Лев Толстой, ставший одним из первых, кто серьезно задумался о ненасилии как философской концепции, подчеркивал важность внутреннего преобразования личности. Он рассматривал насилие не лишь как физический акт, а как неизбежное следствие духовного недовольства и непонимания. Толстой призывал к отказу от насилия, что трактовал не только как конкретные действия, но и как изменение внутреннего состояния человека, осознанное стремление к добру и любви. Его идеи

легли в основу многих последующих попыток борьбы ненасильственного характера [1].

Махатма Ганди адаптировал идеи Толстого, применив их к контексту индийской борьбы за независимость от британского колониального владычества. Ганди разработал свои принципы на основе концепции «Сатьяграха», что переводится как «принцип истины», акцентируя внимание на активном сопротивлении, но без применения насилия. В его практике центральное место занимала идея массового гражданского неповиновения, которое, по его мнению, могло привести к изменению сознания и к социальным переменам в обществе. Ганди считал, что действенное равенство и справедливость невозможно достичь без внутренней преобразующей силы каждого индивида [1].

Мартин Лютер Кинг, вдохновленный как Толстым, так и Ганди, разработал собственное понимание ненасилия. Он объединял в своем учении аспекты христианской этики и традиций американской правозащитной борьбы. Кинг акцентировал внимание на важности духовной готовности и морального достоинства, что должно служить основой ненасильственного протеста. С его точки зрения, ненасилие — это не только тактика, но и философия, которая требует от человека глубокого самосознания и уверенности в справедливости своих целей. В его истолковании ненасилие становится способом достижения высших моральных ценностей в условиях социального конфликта [2].

Важно отметить, что все три подхода воспринимают ненасилие не как последний ресурс, а как первую и главную реакцию на социальную несправедливость и угнетение. Сложные исторические условия, в которых действовали Толстой, Ганди и Кинг, подчеркивают универсальность и необходимость этой философии. У каждого из них присутствует идея, что решение конфликтов через ненасилие возможно лишь при условии внутреннего изменения каждого человека.

В контексте российской истории Ненасилие Толстого оказало влияние на философские течения, которые возникли в начале XX века. Толстой поднял вопросы о человеческой природе, свободе и деструктивности насилия, создавая обширный культурный контекст для распространения идей ненасилия. Он стал примером для мыслящих людей, стремившихся к справедливости, внутреннему миру и пониманию другого, даже в условиях жестокой политической борьбы [3].

Ганди и Кинг, строя свои стратегии на духовных и этических принципах, показали, как идеи могут переходить из одной культуры в другую, при этом трансформируясь под воздействием местных реалий. Ненасилие как концепция продолжает развиваться, становясь ориентиром для современного дискурса различных социальных движений, стремящихся к изменениям без насилия [4]. Эти истории иллюстрируют, как философия ненасилия может служить основой для устойчивых социально-политических преобразований, имея свое начало в глубоких личных и культурных размышлениях.

Современные подходы к ненасилию акцентируют на глубоком понимании исторических и культурных контекстов, в которых это явление проявляется. С точки зрения современных теорий, ненасилие не является простым возвращением к старым этическим нормам, а представляет собой уникальный ответ на вызовы современных реалий [5]. Философия ненасилия охватывает множество аспектов — от практических подходов к разрешению конфликтов до моральных императивов, связанных с уважением к человеческому достоинству. Этот

подход подчеркивает необходимость безнасильного взаимодействия в условиях глобализации, когда пересечение различных культурных и социальных норм становится нормой [6].

Психология ненасилия выделяет мысль о том, что ненасильственное взаимодействие не просто желаемо, но и необходимо для успешного функционирования современного общества. Ненасилие как форма социальной практики рассматривается как неотъемлемая часть нашей жизни и его развитие предопределяется духовными и моральными основами, которые формируются из различных контекстов [7]. Социальные движения, основанные на ненасилии, призывают к изменению парадигм отношений, где *compassion* и справедливость становятся основными принципами взаимодействия [8].

В контексте ненасилия необходимо также упомянуть о важности конструктивного подхода к конфликтам, который позволяет строить мосты между различными группами. Такой подход требует от участников не только отказа от насилия, но и активной работы над построением доверия и взаимопонимания. Концепция ненасилия становится важной в условиях быстроменяющегося мира, где старые модели поведения и взаимодействия часто оказываются неэффективными.

Кроме того, необходимо отметить, что современные формы ненасильственного сопротивления ориентированы на внедрение новых практик и стратегий, способствующих более эффективному достижению социальных изменений. Это может охватывать как легальные стратегии, такие как гражданское неповиновение, так и культурные инициативы, направленные на разрушение стереотипов и норм, способствующих насилию и дискриминации [3]. Концепция ненасилия в этом контексте формируется не только как реакция на насилие, но и как активная попытка создания новых норм и культурных практик, основанных на мире и справедливости.

Актуальные исследования в области ненасилия также подчеркивают важность междисциплинарного подхода, который учитывает как философские, так и психологические аспекты ненасильственных практик. Это создает широкий спектр возможностей для изучения и практического применения ненасилия в различных сферах, включая образование, правозащитную деятельность и социальные проекты. Безусловно, такое объединение усилий всегда направлено на построение более справедливого и мирного общества, что требует от всех участников активного участия и осознанных действий [8].

Современные формы ненасилия, таким образом, представляют собой эволюцию исторических концепций, адаптированных к специфике времени и местности. Они выстраиваются на богатом наследии теоретических

размышлений, активизма и общественного опыта и помогают формировать более справедливые и инклюзивные сообщества, стремящиеся преодолеть системные формы насилия.

В современном дискурсе ненасилия, идеи исторических фигур, таких как Лев Толстой, Махатма Ганди и Мартин Лютер Кинг, становятся не только основой теоретического осмысления, но и практическим ориентиром для множества движений. Философия Толстого о ненасилии, которая акцентировала внимание на внутренней этике и духовности, сформировала основу для развития ненасильственного сопротивления, на которую опирались последующие лидеры [1]. Ганди, вдохновленный трудами Толстого, разработал концепцию сатьяграхи, что переводится как «упорство в истине». Суть этой концепции заключается в том, что практикующий должен активно противодействовать злу, но делать это ненасильственными методами [9]. Ганди утверждал, что настоящая революция заключается не в насилии, а в способности человека изменить себя и поведение окружающих через страдание и любовь.

Применение идей ненасилия на практике видно в работе Мартина Лютера Кинга, который адаптировал концепции Толстого и Ганди для борьбы за гражданские права в США. Кинг признавал силу ненасильственного сопротивления, которое, по его мнению, основано на моральной высоте. Он подчеркивал, что ненасилие позволяет избежать разрушительных последствий, как для борцов, так и для противников [10]. Этот подход стал инструментом для объединения сообществ в борьбе против расовой дискриминации. Кинг акцентировал внимание на необходимости любви и понимания как важнейших компонентов борьбы. В его практике ненасилие не было просто стратегией – оно стало стилем жизни, открывающим новые возможности для социальной трансформации.

Контекст применения этих идей сильно зависит от культурных и социальных условий. Как показывает история, различные культуры и социумы адаптируют философию ненасилия под свои условия. Например, в Индии Ганди использовал ненасилие как противовес британскому колониальному правлению, утверждая, что истинная сила заключается в отказе от насилия [9]. В то время как Кинг использовал эту же философию для противостояния системному расизму в Америке. Оба лидера понимали, что ненасилие является не только моральным выбором, но и практической стратегией борьбы за справедливость.

Исследования показывают, что практики ненасилия необходимо адаптировать к конкретным историческим условиям, чтобы они могли служить эффективным средством социального изменения [11]. В контексте восточ-

ных и западных философских аспектов ненасилия мы видим наличие как уникальных подходов, так и схожих идей, что подтверждает универсальность и актуальность этих понятий. Так, идеи ненасилия Толстого, Ганди и Кинга обсуждаются в работах, подчеркивающих их влияние на формирование социокультурных контекстов, где ненасилие становится ключевым элементом в стремлении к изменениям [11].

Во многих современных движениях, таких как борьба за права человека, экологические инициативы и социальные движения, элементы ненасильственного сопротивления активно используются, опираясь на теоретический и практический опыт предшественников.

Таким образом, идеи ненасилия не только сохраняют актуальность, но и преобразуются, вновь наполняясь смыслом и значением в разных обстоятельствах.

Социальные последствия ненасильственного сопротивления имеют многоаспектный характер. Ненасилие выступает не только как форма протеста, но и как метод, позволяющий преодолевать проблемы, связанные с насилием в социальной структуре. В отличие от насилия, которое часто ведет к разрушению, ненасилие может способствовать конструктивному взаимодействию и достигать изменений в обществе.

Одной из главных социальных функций ненасилия является создание морального фундамента для оказания сопротивления несправедливым действиям. Это позволяет не только сохранять физическую целостность участников движения, но и формировать общественное мнение, направленное на осуждение агрессии. Примером может служить теория Льва Толстого о ненасилии, в которой акцентируется внимание на внутренней эволюции человека, способного к моральному выбору [12].

Ненасильственное сопротивление, как показывают исследования, формирует принципы гражданского общества, позволяя жителям стать более активными и сознательными участниками социальных изменений. Этот процесс включает в себя получение знаний о своих правах и обязанностях, а также развитие навыков по организации гражданских кампаний и ресурсов для их реализации. Важно отметить, что ненасилие не является абсолютным и требует бережного подхода, особенно в условиях, когда адекватный ответ на насилие становится важным для выживания участников протеста [13].

Значительным примером ненасильственного сопротивления является движение Ганди в Индии. Оно продемонстрировало, что ненасилие может быть мощным инструментом против колониального угнетения. Ганди подчеркивал, что для достижения реальных изменений внутренняя сила и моральное убеждение важнее, чем

вообще любые физические действия, даже направленные на восстановление справедливости [14].

Также стоит упомянуть о социокультурном контексте ненасилия. Это явление не зависит от культурного или исторического контекста, однако конкретные методы ненасильственного сопротивления могут варьироваться в зависимости от местных условий. Например, в некоторых странах ненасилие активно используется как альтернатива насилию в контексте политической борьбы, что заслуживает особого внимания, поскольку результаты таких действий могут варьироваться от успешных до абсолютно провальных [15]. Нужно также учитывать, что ненасилие способно вызвать реакцию со стороны режимов, что иногда приводит к самым непредсказуемым последствиям.

С точки зрения философии, ненасилие рассматривается как этический или моральный принцип, основанный на уважении к человеческой жизни и достоинству. Это позволяет ему соотноситься не только с политической борьбой, но и с другими аспектами жизни человека. В противовес насилию, ненасилие культивирует взаимопонимание, прощение и диалог, что создает более гуманистическую социальную среду [16].

Принимая во внимание данные аспекты, можно утверждать, что ненасилие может стать основой для создания справедливого общества, особенно в условиях массовых протестов и конфликтов. Однако необходимость в ясных стратегиях и подходах к реализации ненасильственного сопротивления не теряет своей актуальности, учитывая сложные социальные и политические реалии, с которыми сталкиваются граждане. Нарботки на основе исторических примеров и концепций ненасилия могут создать инновационные модели для гуманистического воспитания подрастающего поколения, помогая избежать ошибок прошлого и формируя новое видение не только в реализации образовательных процессов, но и политической борьбы, свободной от насилия.

Таким образом, исследование проблемы ненасилия в зарубежном и российском дискурсе подчеркивает его значимость как ключевой общественной задачи. Ненасилие, как концепция и практика, требует дальнейшего изучения и развития, чтобы эффективно противостоять современным вызовам и способствовать созданию более справедливого и мирного общества. Важно продолжать диалог о ненасилии, привлекая к нему как ученых, так и практиков, чтобы совместными усилиями продвигать идеалы ненасилия в различных сферах жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Меняева Марина Петровна Идея ненасилия в контексте философии культуры (Л.Н. Толстой, М. Ганди и Э. Фромм) // Вестник культуры и искусств. 2009. №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-nenasiliya-v-kontekste-filosofii-kultury-l-n-tolstoy-m-gandi-i-e-fromm> (28.01.2025).
2. Л.Н. Вшивцева Концепции ненасилия в русской и западной культурной антропологии // Наука. Инновации. Технологии. 2007. №52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-nenasiliya-v-russkoy-i-zapadnoy-kulturnoy-antropologii> (07.03.2025).
3. Усанов Р.Т., Хаккулов Н.К. Из истории изучения проблемы «Ненасилие» // Экономика и социум. 2024. №6-2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-izucheniya-problemy-nenasilie> (21.12.2024).
4. Тимошук А.С. Культурно-цивилизационное влияние этики ненасилия Л.Н. Толстого // Наука. Искусство. Культура. 2018. №4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-tsivilizatsionnoe-vliyanie-etiki-nenasiliya-l-n-tolstogo> (07.03.2025).
5. Каплун Оксана Юрьевна, Юйпей Шао Концепция ненасилия в повседневной жизни студенческой молодежи: фокус-групповое исследование // Высшее образование в России. 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-nenasiliya-v-povsednevnoy-zhizni-studencheskoy-molodyozhi-fokus-grupповое-issledovanie> (07.03.2025).
6. Седых Т.Н. Концепция ненасилия Джудит Батлер: взгляд теоретика феминизма на проблемы борьбы с насилием в современном обществе // Дискурс-Пи. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-nenasiliya-dzhudit-batler-vzglyad-teoretika-feminizma-na-problemy-borby-s-nasiliem-v-sovremennom-obschestve> (07.03.2025).
7. Сикирин Виктор Леонидович Потенциал и перспектива ненасилия как особой формы общественной практики // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №38 (329). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-i-perspektiva-nenasiliya-kak-osoboy-formy-obschestvennoy-praktiki> (07.03.2025).
8. Маралов Владимир Георгиевич, Ситаров Вячеслав Алексеевич Психология ненасилия: становление двух подходов // Знание. Понимание. Умение. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-nenasiliya-stanovlenie-dvuh-podhodov> (21.12.2024).
9. Бурляев Михаил Александрович Возврат К Идеям Толстовства В Современном Мире // Universum: общественные науки. 2023. №4 (95). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozvrat-k-ideyam-tolstovstva-v-sovremennom-mire> (25.12.2024).
10. Гельфонд Мария Львовна, Мишук Оксана Николаевна Идея ненасилия: философские и лингвистические аспекты (по работам и выступлениям М.Л. Кинга) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-nenasiliya-filosofskie-i-lingvisticheskie-aspekty-po-rabotam-i-vystupleniyam-m-l-kinga> (07.03.2025).
11. Сикирин Виктор Леонидович Развитие идеи о преобразующем свойстве ненасилия // Вестник Костромского государственного университета. 2013. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-idei-o-preobrazuyuschem-svoystve-nenasiliya> (07.03.2025).
12. Станкевич Л.П., Ушаков П.И. Социальный контекст взаимодействия насилия и ненасилия в процессе развития общества // Вестник Нижегородского

- университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2012. №3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kontekst-vzaimodeystviya-nasiliya-i-nenasiliya-v-protseesse-razvitiya-obschestva> (11.12.2024).
13. Макаренко Кирилл Михайлович, Бардаков Алексей Иванович Насилие или ненасилие: инструментальный характер протестной мобилизации // Право и политика. 2020. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nasilie-ili-nenasilie-instrumentalnyy-harakter-protestnoy-mobilizatsii> (07.03.2025).
14. Федяев Александр Николаевич Социально-философские идеи непротивления злу насилием // Вестник Чувашского университета. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskie-idei-neprotivleniya-zlu-nasiliem> (07.03.2025).
15. Толпыкин Виктор Егорович Насилие и ненасилие как формы проявления и разрешения социальных противоречий и конфликтов // Философия права. 2009. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nasilie-i-nenasilie-kak-formy-proyavleniya-i-razresheniya-sotsialnyh-protivorechiy-i-konfliktov> (26.01.2025).
16. Рагозин Н.П. К критике теории ненасилия: логико-гносеологический и социально-классовый аспекты // Культура и цивилизация (Донецк). 2018. №2 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-kritike-teorii-nenasiliya-logiko-gnoseologicheskiy-i-sotsialno-klassovyy-aspekty> (07.03.2025).

© Хуторская Любовь Леонидовна (on-line-credit@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ASSESSMENT AND FORECASTING OF THE DEVELOPMENT OF CULTURAL-ETHICAL VALUES IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL DIGITAL TRANSFORMATION

**I. Tsvetkov
A. Tsvetkova**

Summary: In the conditions of educational digital transformation, the issue of forming cultural-ethical values in learners is acute. The study has developed a multi-component model that allows assessing and forecasting the level of these values depending on various factors: educational environment, pedagogical influence, social interaction, and personal motivation. The presented model is based on statistical data analysis and allows considering individual student features, educational institution features, and socio-economic conditions. The proposed model can serve as a basis for further research and the development of effective educational practices contributing to the formation of personality in the conditions of the modern information society.

Keywords: cultural-ethical values, educational digital transformation, mathematical modeling, educational environment, pedagogical influence, social interaction, personal motivation.

Цветков Илья Николаевич

аспирант, Костромской государственный университет
antares7075@mail.ru

Цветкова Анжела Леонидовна

кандидат психологических наук, преподаватель, Военный
университет Министерства обороны РФ
antares7075@mail.ru

Аннотация: В условиях цифровой трансформации образования остро встает вопрос о формировании культурно-нравственных ценностей у обучающихся. В исследовании разработана многокомпонентная модель, позволяющую оценить и спрогнозировать уровень этих ценностей в зависимости от различных факторов: образовательной среды, педагогического влияния, социального взаимодействия и личной мотивации.

Представленная модель опирается на статистический анализ данных и позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, особенности образовательного учреждения и социально-экономические условия. Предлагаемая модель может стать основой для дальнейших исследований и разработки эффективных образовательных практик, способствующих формированию личности в условиях современного информационного общества.

Ключевые слова: культурно-нравственные ценности, цифровая трансформация образования, математическое моделирование, образовательная среда, педагогическое влияние, социальное взаимодействие, личная мотивация.

В современном обществе, переживающем этап стремительной цифровизации, перед системой образования возникают новые вызовы и возможности. По данным ЮНЕСКО, более 1,5 миллиарда учащихся по всему миру столкнулись с изменениями в образовательных процессах в связи с переходом на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19 [1]. Этот переход не только изменил традиционные методы преподавания, но и оказал значительное влияние на формирование культурно-нравственных ценностей у обучающихся в период цифровизации образования.

Культурно-нравственные ценности представляют собой совокупность идеалов, норм и убеждений, которые формируют поведение и отношения индивидов в обществе. Они включают в себя моральные принципы, такие как честность, ответственность, уважение к другим, а также культурные аспекты, такие как традиции, обычаи и эстетические предпочтения. Именно культурно-нравственные ценности способны сохранить и пробудить в человеке чувства долга

и ответственности и должны быть одним из значимых направлений в воспитательной работе вуза [2]. Культурно-нравственные ценности играют ключевую роль в формировании идентичности личности и ее взаимодействии с окружающим миром.

Цитата известного педагога и психолога В.А. Сухомлинского иллюстрирует актуальность данной темы: «Дети – это не сосуды, которые нужно наполнить, а факелы, которые нужно зажечь. Наша задача – помочь им раскрыть свой потенциал и стать полноценными членами общества, обладающими нравственными и культурными ценностями» [3]. Таким образом, нравственные и культурные ценности должны формироваться в процессе обучения.

Исследования, проведенные по рассматриваемой тематике, показывают, что цифровизация образования двойственно влияет на культурно-нравственные ценности. С одной стороны, цифровая трансформация образования открывает широкие возможности

для доступа к знаниям и информации [4], с другой стороны, те же доступность и изобилие информации провоцируют внутренние ценностные конфликты в сфере жизненного выбора и жизненных позиций, что провоцируется иллюзорной, ложной информацией [5]. Это подтверждает необходимость разработки педагогических программ, с помощью которых цифровые технологии будут эффективно включены в образовательный процесс.

В настоящее время задача математического моделирования, которое позволит анализировать и прогнозировать формирование культурно-нравственных ценностей у обучающихся не решены. Поэтому необходимо разработать математический аппарат решения данной задачи. Для этого необходимо определить и ввести различные переменные. Учет в образовательном процессе переменных будет способствовать созданию более эффективных подходов для развития нравственного и культурного сознания.

Мы предлагаем следующие переменные:

C – *Уровень культурно-нравственных ценностей* – определяет степень усвоения культурных и нравственных норм и ценностей. Его можно оценить по шкалам, которые учитывают разные аспекты. Данная шкала имеет значение от 0 до 1, и позволяет количественно оценить представленный уровень.

T – *Уровень личной мотивации* – данный уровень оценивает заинтересованность обучающегося к получению знаний, стремление к саморазвитию и самореализации. Высокий уровень личной мотивации способствует совершенствованию культурно-нравственных ценностей, потому что только мотивированный человек стремиться к самосовершенствованию.

S – *Уровень социального взаимодействия* – данный уровень отражает коммуникацию обучающегося с окружающими, а также участие в социальных групповых и вузовских проектах. При социальном взаимодействии происходит обмен мнениями, опытом, это способствует формированию ценностей и укреплять их собственные взгляды и убеждения.

P – *Уровень педагогического влияния* – оценивает уровень преподавания и степень взаимодействия обучающегося с педагогами. Только педагоги, которые обладают высоким уровнем профессионализма и эмпатии могут существенно повлиять на формирование культурно-нравственных ценностей у обучающихся.

E – *Уровень образовательной среды* – определяет доступность к информационным и образовательным ресурсам и влияние цифровых технологий на общую атмосферу в учебном заведении. Чем выше данный уровень, тем более глубоко усвоены культурно-нравственные ценности.

Уровень культурно-нравственных ценностей C явля-

ется суммарным выражением рассмотренных уровней:

$$C=f(T, S, P, E)$$

где функция f может быть представлена как:

$$C = x_1 \cdot T + x_2 \cdot S + P x_3 \cdot + E x_4,$$

где x_1, x_2, x_3, x_4 – веса, которые показывают значимость каждого из уровней, которые определяются на основе эмпирических данных.

Ограничением данной формулы является то, что все переменные должны находиться в диапазоне от 0 до 1; сумма весов равняться 1, т.е. $x_1+x_2+x_3+x_4=1$.

Достоинство данной модели заключается в том, что она может учитывать изменения параметров во времени, например:

$$C(t)=C(t-1) + \Delta C,$$

где ΔC – изменение уровня усвоения ценностей в зависимости от изменений в уровнях T, S, P, E .

Точность модели, как мы уже отмечали ранее, будет зависеть от ограничений и факторов.

Во-первых, это неполнота данных, которые могут быть устаревшими или неточными, что приведет к неверным выводам. Например, при проведении опросов о культурно-нравственных ценностях будет участвовать мало опрошиваемых, результаты при этом могут быть неверными. Также важно, чтобы выборка давала объективное представление, иначе нельзя будет обобщить результаты за всю группу.

Во-вторых, есть методические ограничения. При проведении анализа методы, которые используются для этого, могут не учитывать все условия, оказывающие влияние на формирование ценностных ориентаций. Так, к примеру, количественная оценка не будет отражать сложность социальной адаптации.

В-третьих, наличие семантических факторов. Культурные и нравственные ценности значительно зависят от социально-экономических условий в регионе, где проводятся исследования, поэтому модель нужно адаптировать к региональным условиям.

В-четвертых, это человеческий аспект. В значительной степени передача ценностей от преподавателя к обучающимся зависит от того, насколько сам преподаватель придерживается данных ценностей. Также на уровень мотивации будет влиять то, насколько обучающиеся стремятся получить данные ценности, и это, несо-

менно, повлияет на результаты анализа.

В-пятых, существуют ограничения, связанные с технологическими возможностями. Так, ограниченный доступ к технологиям, препятствует освоению ценностных ориентаций, что повлияет на результаты исследований. Поэтому чем быстрее развиваются технологии, тем чаще возникает необходимость обновления методов анализа.

Таким образом, рассмотренные ограничения и факторы необходимо учитывать при использовании предлагаемой модели, а результаты полученные при этом надо с осторожностью интерпретировать и применять. Поэтому возникает необходимость регулярно обновлять модель с учетом изменений в образовательной среде, полученных новых данных и региональными особенностями и это будет способствовать повышению ее актуальности и точности.

В связи с вышеизложенным далее мы рассмотрим этапы реализации математической модели формирования культурно нравственных ценностей обучающихся. Данные этапы включают: сбор данных, определение весовых показателей и прогнозирование (оценка) изменений уровня культурно-нравственных ценностей.

Этап сбора данных предполагает использование определенных методов. Основным, из которых будет являться *метод опроса и анкетирования*. Для этого используются как существующие опросники, так и созданные с учетом ранее изложенных особенностей. Достоинства этого метода заключаются в том, что за короткий промежуток времени можно опросить большое количество обучающихся. Недостаток – искренность при ответах невозможно проверить.

Метод интервью повысит правдивость ответов, так как при его применении можно задавать дополнительные или наводящие вопросы, но по времени он будет проводиться дольше и по охвату обучающихся значительно меньше. Однако результаты его, по нашему мнению, будут более точными.

Метод наблюдения поможет оценить социальную активность обучающихся и приверженность при этом нравственных ценностей. Исследователь может оценить участие обучающихся в различных проектах, обсуждениях, что поможет определить уровень вовлеченности и взаимодействия с социумом.

Этап определения весовых показателей проводится на основе статистического анализа. Для этого каждый показатель (Т, S, P, E) подсчитывается и из общего количества производится определение их весовых показате-

лей. Сумма всех показателей должна равняться единице.

Для определения весовых показателей можно применять следующие методы анализа:

взаимосвязей - позволяет оценить зависимости между рассматриваемыми переменными. Например, можно исследовать, как на уровень культурно-нравственных ценностей (С) влияет уровень социального взаимодействия (S);

линейный анализ – позволяет рассмотреть регрессионную модель, которая будет учитывать, как изменения в каждом показателе влияют на формирование ценностных ориентаций. Например, с его помощью можно проанализировать на сколько сильно каждый из показателей Т, S, P, E влияет на С;

факторное моделирование, данный метод позволяет выявлять латентные факторы, которые напрямую влияют на уровень культурно-нравственных ценностей, а также определяют, какие из показателей имеют наибольший вес.

Заключительным этапом будет прогнозирование (оценка) изменений в уровне культурно-нравственных ценностей. Опираясь на собранные и проанализированные данные, а также определённые весовые показатели можно построить модель для прогнозирования (оценки) изменений уровня культурно-нравственных ценностей обучающихся.

С этой целью мы будем использовать следующие методы прогнозирования:

конструирование моделей, данный метод позволяет учитывать все показатели и их веса. К примеру, данная модель будет иметь следующий формат:

$$C = w_T \cdot T + w_S \cdot S + w_P \cdot P + w_E \cdot E$$

где w_E, w_P, w_S, w_T — весовые показатели, которые были определены на предыдущем этапе;

симуляция сценариев - позволяет рассмотреть различные сценарии изменения показателей. К примеру, если уровень личной мотивации (Т) повысится, то как это повлияет на общий уровень культурно-нравственных ценностей (С)? Мы создаем несколько сценариев, где Т будет меняться и наблюдать, как это повлияет на С.

наблюдение и оценка - позволяет изменять модель и корректировать образовательные подходы в зависимости от полученных результатов.

Таким образом, мы можем утверждать, что, применение предлагаемой математической модели позволяет системно подходить к формированию культурно-нравственных ценностей у обучающихся, основываясь на данных и научном анализе. Для ее уточнения и проверки необходимы эмпирические данные и дальнейшие исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЮНЕСКО. (2020). Нарушение образовательного процесса из-за COVID-19 и защитные меры.
2. Муллер О.Ю. Культурно-нравственное и патриотическое воспитание как основа формирования личности / О.Ю. Муллер // Живая психология. – 2023. – Т. 10, № 2(42). – С. 114–119.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 2012. – 563 с.
4. Цветков И.Н. Формирование культурно-нравственных ценностей обучающихся в условиях цифровой трансформации образования / И.Н. Цветков, А.Л. Цветкова, П.В. Суханов // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 11(160). – С. 1061–1064
5. Культурно-нравственные ценности как приоритеты информационной культуры обучающихся / И.Н. Цветков, А.Л. Цветкова, С.С. Данилюк, Д.В. Селезнев // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 2. – С. 41–45.

© Цветков Илья Николаевич (antares7075@mail.ru), Цветкова Анжела Леонидовна (antares7075@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗРАБОТКА КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Чжан Сыюань

Аспирант, Российского университета дружбы народов
(РУДН)

847167117@qq.com

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE MODEL OF TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

Zhang Siyuan

Summary: This article deals with the principles of constructing a communicative model in the process of teaching Russian as a foreign language. Having considered the terminological apparatus of the research on the example of the content of key concepts related to the process of communication in the context of teaching foreign languages, the author of the article dwells on the peculiarities of teaching Chinese students Russian. The article reveals the reasons for the difficulties of teaching Chinese students Russian from the communicative approach and identifies the structural elements of the communicative model, the basis of which should be communicative exercises. The article concludes that only the communicative model of teaching, built on modeling situations of speech communication, can form a high level of Russian language proficiency in Chinese students.

Keywords: communicative competence, communicative approach, communicative model, Russian as a foreign language, Chinese students.

Аннотация: В данной статье рассматриваются принципы конструирования коммуникативной модели в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрев терминологический аппарат исследования на примере содержания ключевых понятий, связанных с процессом коммуникации в контексте обучения иностранным языкам, автор статьи останавливается на особенностях обучения китайских студентов русскому языку. В статье раскрываются причины трудностей обучения китайских студентов русскому языку с позиций коммуникативного подхода и выявляются структурные элементы коммуникативной модели, основой которой должны стать упражнения коммуникативной направленности. В статье делается вывод, что только коммуникативная модель обучения, построенная на моделировании ситуаций речевого общения, способна сформировать у китайских студентов высокий уровень владения русским языком.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, коммуникативная модель, русский язык как иностранный, китайские студенты.

Иностранный язык сегодня является не просто частью культуры определенной нации, но это и залогом профессионального успеха. Учитывая тот факт, что достижение высокого уровня владения языком невозможно без фундаментальной языковой подготовки в высшей школе, то именно в последней интенсивно ведется поиск новых методов обучения, их усовершенствование, осуществляется разработка и внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Но, какие бы изменения ни коснулись парадигмы качественного языкового образования, все они посвящены единой цели – формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов, которые должны уметь общаться на иностранном языке в пределах тем и ситуаций общения, предложенных программой того или иного вуза.

Термин *коммуникативная компетенция*, обозначающий способность и готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям речевого взаимодействия и взаимопонимания, появился под воздействием теории коммуникативного метода обучения говорению, предложенного Е.И. Пассовым. С точки зрения данного педагога и методиста, именно коммуникативная методика является «настоятельной потребностью практики обучения языкам», поскольку позволяет наглядно представить систему иноязычного общения [10, с. 5]. По мысли

Е.И. Пассова, именно коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (по сути, все педагогические и методические учения прошлого ставят такую цель), а сколько в том, что путь к этой цели – практическое пользование языком [10].

Первоначально коммуникативный метод использовался при обучении устной речи, но со временем его применение было распространено на все виды устной и письменной коммуникации. Специфика данного метода проявляется в стремлении приблизить процесс изучения языка к реальному коммуникативному процессу, который выражается в тщательном отборе тем речи, намерений коммуникантов и коммуникативных ситуаций, отражающих реальные интересы и потребности обучающихся, а также коммуникативное поведение преподавателя и студентов в аудитории [6].

Коммуникативное обучение, ориентированное на реализацию различных видов речевой деятельности, включает формирование следующих умений:

- умения правильно излагать мысль с точки зрения ее лексик-грамматического и стилистического оформления;

- умения обрабатывать информацию в процессе изучающего, ознакомительного и выборочного чтения;
- умения слушать и аргументированно дискутировать, показывая высокую гибкость речи;
- умения формулировать мысли с использованием различных речевых средств с целью передачи оттенков значений, выделения, дифференциации и устранения двусмысленности;
- умения создавать связное высказывание, употребляя в полном объеме разнообразные грамматические и синтаксические структуры и используя широкий набор коннекторов и других средств связи;
- умения давать четкие, развернутые описания с соответствующим выделением главных положений и релевантными вспомогательными деталями; соблюдая при этом правила ведения беседы [9, с. 106].

Если в общих чертах обозначить условия действия коммуникативного метода, то основной принцип его функционирования заключается в разработке модели процесса иноязычной коммуникации, при которой станет возможным развитие всех качеств говорения как средства общения, о которых упоминал Е.И. Пассов, — таких как «целенаправленность, мотивированность, ситуативная соотнесенность, предметность, содержательность» [10, с. 34].

Целью коммуникативной модели обучения русско-го языка как иностранного является «развитие у обучающихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться в различных жизненных ситуациях» [5, с. 49]. Ю.Г. Пупина считает, что обучение иностранному языку в рамках коммуникативной модели поможет им овладеть всем комплексом знаний, умений и навыков, но эффективность такого обучения зависит от сочетания традиционных и современных методов, которые и обеспечат «принцип коммуникативности как в обучении, так и в подготовке используемых учебных материалов и пособий» [11, с. 161]. Сравнивая традиционный и инновационный подходы к обучению иностранному языку, данный педагог отмечает, что если при традиционных методах обучения «у студентов неязыковых специальностей развиваются такие навыки, как чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение терминологии той или иной сферы», то инновационные методы направлены на «формирование навыков речевого общения на профессиональные темы и ведение научных дискуссий», хотя «не исключается развитие других навыков и умений» [11, с. 161].

В процессе конструирования коммуникативной модели у студентов формируются также навыки ком-

муникативной культуры, охватывающей, по мнению Е.Н. Стрельчук, и освоение студентами ценностных ориентиров, традиций, норм поведения носителей изучаемого языка, и изучение «культуры построения отношений с другими людьми в поликультурной среде» [12, с. 276].

Коммуникативная модель как наиболее гибкая и адаптивная к разным условиям преподавания успешно используется и в методике русского языка как иностранного (РКИ). Однако, применительно к обучению китайских студентов эта модель не всегда эффективна, и преподавателю нужно приложить массу усилий, чтобы научить юношей и девушек из КНР речевому общению и коммуникативной культуре. Тому виной — традиционный подход к иноязычному образованию, остававшийся неизменным во многих китайских вузах с середины прошлого столетия. Обучение русскому языку в Китае строится «на основе традиционной «знаниевой» парадигмы» [13, с. 616], Преподаватели привыкли занимать доминирующее положение в аудитории, экспортируя студентам свои собственные накопленные знания по изучению иностранного языка, а студенты пассивно принимают заложенную в их головы информацию. Недостатки такого способа обучения очевидны: способность устно выражать свои мысли в диалогической или монологической форме на фоне межличностного или межкультурного взаимодействия у китайских студентов развита слабо.

Чжао Линьлинь отмечает, что «устная речь является одной из самых сложных областей для китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Многие из них отстают в практике говорения, что создает препятствия для будущей учебы и комфортного общения в России» [15]. Поэтому, как считают многие педагоги-русисты, для комфортного обучения китайских студентов РКИ больше внимания необходимо уделять созданию коммуникативной модели, которая должна функционировать в отдельно взятой лингвокультурной среде, а не иметь общий характер, т.е. не должна предназначаться для смешанного обучения.

Основой обучения китайских студентов русскому языку должны стать упражнения коммуникативной направленности, а не задания, преследующие конкретную цель, например формирование навыков правильного произношения, расширение словарного запаса, отработку грамматической структуры или закрепление грамматического правила путем выполнения письменных упражнений. Изучение русского языка в таком ключе долгие годы практиковалось в китайских школах и вузах, многие из которых до сих пор не отошли от грамматико-переводного метода. Такой подход привел к отсутствию у обучаемых навыков коммуникации, так необходимых в современную эпоху, когда партнерские отношения между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией крепнут день ото дня.

При коммуникативной модели обучения, которая позволит «комплексно формировать языковые навыки и речевые умения у студентов с самого начала обучения» [15], овладение русским языком будет проходить в контексте моделирования ситуаций реального общения. Но при этом все аспекты языка - фонетический, грамматический, лексический - будут тесно связаны с темой урока, пересекаясь между собой и накладываясь друг на друга. Так, изучая тему «Транспорт», студенты вместе с преподавателем изучают: названия транспортных средств, глаголы движения, по ходу отрабатывая произношение лексических единиц. Грамматическая сторона темы представлена винительным падежом в значении направления движения, предлогами направления. Таким образом, фонетика, лексика и грамматика объединены общей целью: способствовать развитию коммуникативных навыков и умений (схематически такая модель представлена на рис. 1.).



Рис. 1. Интегрированная коммуникативная модель обучения РКИ

Итак, коммуникативная модель обучения иностранному языку представляет собой обучение студентов иноязычной речи, в процессе которого ими усваиваются механизмы использования языка.

Создание коммуникативной модели в рамках обучения РКИ предполагает: разработку поэтапной системы коммуникативных упражнений, представляющих собой сочетание разных видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение должны на занятии функционировать не каждый сам по себе, а комплексно) и «формирующих у обучающихся навыки грамотного применения языковых средств с целью решения разнообразных коммуникативных задач, развития языковой наблюдательности, смещения акцента внимания студентов на правильное языковое оформление коммуникативных актов и др.» [8, с. 720].

Если «языковые упражнения дают возможность достижения автоматизма в процессе употребления отдельных явлений языка», то коммуникативные упражнения «оттачивают навыки употребления языковых явлений в конкретном контексте», органично встраивая языковой материал «в ситуацию, направленную на стимуляцию естественного общения» [8, с. 720].

В структуру коммуникативной модели обучения РКИ входит:

- составление диалогов по тексту или по заданным темам с последующей драматизацией;
- составление монологов;
- организация дискуссии в процессе выполнения заданий;
- проведение сюжетно-ролевых игр по изучаемым темам;
- подготовка проектов в конце изучения темы;
- составление писем;
- просмотр и обсуждение обучающих видеороликов, мультфильмов, короткометражных фильмов, фрагментов художественных фильмов.

Коммуникативная модель, в первую очередь, сосредоточена на использовании говорения и аудирования. Умение говорить и слушать - это и средство, и цель формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Чтение и письмо - сопутствующие виды речевой деятельности [2].

В процессе реализации коммуникативной модели обучения РКИ особый акцент следует делать на использовании активных форм обучения, для которых «характерны интеллектуальная и эмоциональная активность обучающихся, благоприятная атмосфера для осуществления коммуникации» [3, с. 25]. Активные методы обучения «отличаются от традиционных методов тем, что преподаватель создает особый психологический климат в группе, снимает психологический барьер, предлагая студентам различные формы общения, поддерживая тем самым учебную мотивацию» [7, с. 63].

Особая роль в процессе реализации коммуникативной модели обучения РКИ отводится игровым технологиям, поскольку «элемент игры призван отвлекать от формальности и строгости, в связи с чем овладение русским языком представляется в несколько облегченном и удобном для восприятия формате» [3, с. 25].

Г.Ш. Азитова считает, что если проводить занятие в игровой форме, то у студентов не только повысится интерес к русскому языку, но они будут стараться самостоятельно освоить лексический и грамматический материал урока, что в конечном итоге приведет к расширению кругозора, накоплению опыта общения и осознанному изучению русского языка, который ста-

нет для них не только языком, используемым в практических жизненных ситуациях, но и «языком для специальных целей», поскольку его изучение со временем станет частью профессиональной подготовки [1, с. 392]. Методика реализации коммуникативной модели, по мысли Г.Ш. Азитовой, «будет способствовать овладению русским языком в кратчайшие сроки, так как обучение в рамках данной модели идет поэтапно - от

легкого к сложному» [1, с. 392].

Таким образом, только коммуникативная модель обучения РКИ «позволяет сформировать у китайских студентов высокий уровень владения русским языком, который выступает и как средство передачи опыта, и как средство общения (коммуникации), и как средство осуществления эффективной профессиональной деятельности» [4, с. 86].

ЛИТЕРАТУРА

1. Азитова Г.Ш. Коммуникативно-ориентированное обучение русскому языку китайских студентов // Теория и практика современной науки. - 2016. - № 7 (13). - С. 390–394.
2. Алланазарова М.А. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам // Бюллетень науки и практики. - 2021. - Т. 7. - № 11. - С. 359–365.
3. Бузинская Я.М. Коммуникативное моделирование в обучении иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 67–2. - С. 23–26.
4. Го Юйхуа. Особенности формирования коммуникативного пространства в процессе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Молодой ученый. - 2017. - № 39 (173). - С. 84–87.
5. Евтюгина А.А. Коммуникативные цели в обучении русскому языку как иностранному // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. - Екатеринбург: Издательство Российского государственного педагогического университета, 2014. - С. 45–55.
6. Иргашов Г. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам // Экономика и социум. - 2023. - №12–1 (115). - С. 290–295.
7. Мишонкова Н.А. Коммуникативно-ориентированные модели обучения русскому языку как иностранному // Вестник Полесского государственного университета. Серия «Общественные и гуманитарные науки». - 2021. - № 2. - С. 60–68.
8. Николенко Н.Ю., Гуань Бо. Проблема разработки системы коммуникативных упражнений для китайских студентов-первокурсников, изучающих русский язык как иностранный во внеязыковой среде // Педагогический журнал. - 2022. - Т. 12. - № 2А. - С. 733–746.
9. Обиход И., Плавущая О. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в современной системе обучения иностранному языку // Научные записки. Серия «Педагогика». - 2021. - № 2. - С. 103–113.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
11. Пупина Ю.Г. Особенности коммуникативной модели обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Московской Международной Академии. - 2015. - № 1. - С. 160–162.
12. Стрельчук Е.Н. «Коммуникативная культура» и «культура речевого общения»: синонимичные понятия? // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». - 2011. - № 2 (4). - С. 276–278.
13. Стрельчук Е.Н., Юнься Л., Яцзюнь Л. Цифровые ресурсы в обучении русскому языку китайских студентов вне языковой среды // Перспективы науки и образования. - 2024. - № 2 (68). - С. 614–627. \
14. Цянь Цзяо. Проблемы использования коммуникативных методов обучения в преподавании иностранных языков в Китае // Инновационные и практические исследования в методике преподавания иностранных языков. - 2021. - Т. 4–№ 3 - С. 10–12.
15. Чжао Линьлинь. Интегрированное развитие умений говорения у китайских студентов, начинающих изучать русский язык как иностранный // Непрерывное образование: XXI век. - 2022. - № 4 (40) [электронный ресурс].

© Чжан Сяюань (847167117@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УЛУЧШЕНИЕ БЕГЛОСТИ РАЗГОВОРНОГО АНГЛИЙСКОГО ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ПОЛИТОЛОГОВ В ВУЗЕ)

IMPROVING SPOKEN ENGLISH FLUENCY THROUGH CRITICAL THINKING: A CASE STUDY IN POLITICAL SCIENCE

I. Shmul

Summary: The purpose of the study is to substantiate the feasibility of developing critical thinking skills among political science students to improve their fluency in English. This article addresses a common problem among political science students who struggle to express complex ideas fluently in English. The article proposes a methodology that integrates the development of critical thinking skills directly into the language learning process. By focusing on the formulation of an English phrase, students learn to construct well-founded arguments, improving both their English proficiency and their ability to critically analyze political issues. Practical exercises and approaches to argument development that promote speech construction are presented. **Scientific novelty:** logical construction of an argument is a direct means of generating coherent speech in a foreign language; in the process of argumentation, the cognitive functions of understanding the problem at hand play a leading role, switching the attention and thinking of political science students from the substantive content of speech to a consistent solution to the problem of proof (argumentation). As a result, 1) the development of argumentation skills in English is achieved; 2) a statistically significant correlation was found between increases in the level and volume of speaking in English and improvements in critical thinking skills; 3) students reported a stronger relationship between their ability to think critically and their ability to express thoughts in English.

Keywords: teaching methods, English language, critical thinking, cognitive abilities, argumentation, integration of skills, fluency.

Шмуль Инна Александровна

кандидат филологических наук, Финансовый
Университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
inna.shmul@gmail.com

Аннотация: Цель исследования – обосновать целесообразность развития навыков критического мышления среди студентов-политологов для улучшения беглости их речи на английском языке. В этой статье рассматривается распространенная проблема студентов-политологов, которые пытаются свободно излагать сложные идеи на английском языке. В статье предлагается методика, которая интегрирует развитие навыков критического мышления непосредственно в процесс изучения языка. Сосредоточившись на формулировке английской фразы, студенты учатся строить хорошо обоснованные аргументы, повышая как уровень владения английским языком, так и способность критически анализировать политические вопросы. Представлены практические упражнения и подходы к развитию аргумента, которые способствуют речестроению. **Научная новизна:** логическое построение аргумента является прямым средством порождения связной речи на иностранном языке, в процессе аргументации когнитивные функции осмысления поставленной проблемы выполняют ведущую роль, переключая внимание и мышление студентов-политологов с содержательного наполнения речи на последовательное решение проблемы доказательства (аргументации). **В результате** 1) достигается развитие навыков аргументации на английском языке; 2) проявлена статистически значимая корреляция между повышением уровня и объема говорения на английском языке и улучшением навыков критического мышления; 3) студенты сообщают о более сильной связи между способностью критически мыслить и способностью выражать мысли на английском языке.

Ключевые слова: методика преподавания, английский язык, критическое мышление, когнитивные способности, аргументация, интеграция навыков, беглость речи.

Введение

Актуальность темы данного исследования обусловлена потребностью формирования критического мышления у студентов в современном обществе и все растущей значимостью формирования критического мышления через междисциплинарное преподавание, поскольку междисциплинарный подход расширяет применение критического мышления и не увязывает применение этого навыка с каким-то исключительным одним предметом. ФГОС ООО и ФГОС СОО выделяют критическое мышление в качестве одного из условий формирования и развития личностных, предметных и метапредметных компетенций. Такого рода исследова-

ние позволяет разобраться, как методически на занятиях со студентами-политологами решить задачу формирования навыков критического мышления, при этом обучая английскому языку, а также проследить качественные и количественные результаты развития критического мышления в контексте обучения английской речи.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: 1) сделать теоретический анализ источников по теме исследования, 2) выявить суть проблемы недостаточного речепроизводства у студентов-политологов на английском языке, 3) найти и актуализировать в отношении к практическому применению те ключевые концепции в методологии

критического мышления, которые помогают развить качество и объем англоязычной речи; 4) выделить, какие конкретно навыки, входящие в понятийный перечень навыков критического мышления, нужно тренировать в процессе обучения языку; 5) дать примеры условно-речевых упражнений, которые способствуют формированию речи, основываясь на подходах формирования критического мышления через язык, а также схемы по аргументации, чтобы интегрировать компонент критического мышления в языковое занятие.

Материалом для статьи являются качественные данные обучения студентов-политологов и студентов, готовящихся к международным экзаменам по английскому языку, основанные на опыте преподавания. Непосредственная практика взаимодействия со студентами политологического факультета и преподавание английского языка, в группах и индивидуально, дают обширный материал для анализа. Наблюдения за трудностями обучающихся в вузе, и не только, в создании развернутых и связанных ответов на устном английском языке составляют основополагающий элемент материала исследования. Референсным материалом является Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об Утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». (<https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>).

Теоретическую базу: 1) статья опирается на устоявшиеся теории критического мышления, охватывающие его определение, компоненты (такие как анализ, оценка, вывод и интерпретация) и его важность для когнитивных навыков более высокого порядка. Работы Роберта Хью Энниса (Ennis, 1987) и Деанны Кун (Kuhn, 1991) Теория критического мышления обеспечивает основу для понимания, как его можно развивать на практике. 2) Теория когнитивной нагрузки: использование диаграмм для упрощения анализа аргументов на занятиях предполагает управление когнитивной нагрузкой и делает сложную информацию более доступной для учащихся. Понимание структуры аргумента упрощает процесс формирования английской речи, снижая когнитивную нагрузку на обучающихся при формировании устных ответов. 3) Теория конструктивистского обучения: предлагаемая в статье методика соответствует конструктивистским принципам – учащиеся активно выстраивают свое понимание аргументации посредством анализа входного материала и практики доказательства, а не пассивно получают информацию. Интерактивный анализа аргументов, особенно посредством использования диаграмм, поддерживает этот подход. Конструктивистские взгляды на процесс обучения нашли отражение в работах Дж. Дьюи, Д. Брунера, Л. Выготского и Ж. Пиаже, которые утверждали, что люди способны четко понимать только то, что они самостоятельно сконструировали. 4) Теория аргументации: она формирует центральный компонент

теоретической базы исследования, объясняя, как структурированы аргументы (предпосылки, выводы, обоснования) и как их можно эффективно анализировать и оценивать (теория современной неформальной логики и модели аргумента Стивена Тулмина и Джеймса Фримена). Эта теория предоставляет конкретный механизм для интеграции критического мышления в изучение языка.

В данной статье используются метод обзора литературы: анализ и синтез информации из различных научных источников, преимущественно американских авторов, для заимствования теоретической основы по предлагаемой методике обучения иноязычной речи с помощью развития аргумента. Метод разработки и описания обучающего процесса, основанного на логической аргументации его потенциальных результатов (так называемый метод дизайна). Наблюдения за трудностями студентов в устной речи на английском языке.

Практическая значимость работы заключается в ее потенциале для значительного улучшения навыков устной коммуникации и критического мышления студентов-политологов, особенно на первом курсе университета. Предлагаемый подход способствует решению проблемы студентов, дающих короткие, неразвернутые ответы – вместо этого появляется связность речи; улучшенные навыки критического мышления; повышение уверенности и мотивации студентов; улучшение результатов экзаменов. Основное внимание уделяется адаптации и интеграции существующих эффективных стратегий обучения, а не значительным финансовым вложениям в новые программы или технологии. Предлагаемая методология напрямую решает задачу подготовки рабочих кадров способных к критическому мышлению, предлагая практическое решение для улучшения изучения языка. Практическая применимость и масштабируемость предлагаемых приемов и метода преподавания делает исследование актуальным для широкого круга педагогов и учреждений.

Обсуждение и результаты

Тема формирования критического мышления весьма широко разработана, давно обсуждается и по сей день в сфере американского высшего образования, и весьма узко в российском образовании, поскольку потребность в критически мыслящих единицах населения обнаружилась сперва именно в конкурентно ориентированном индивидуалистическом обществе цивилизации, ориентированной на техногенную революцию. Критическое мышление всегда было признаком самостоятельного ума, личности, то есть, как говорят, синдромно для своей нации американцы "I'm a CEO of myself." Тема критического мышления для американского общества, ориентированного на индивидуалистическое общество и заточенного на успешность в социуме, не нова. В 1910 году Джон Дьюи

(John Dewey), профессор философии из Колумбийского университета пишет методическую брошюру "How we think" («Как мы думаем»), в 1960 году Educational Policies Commission (Комиссия по нормам образования) выпускает специальную брошюру "The Central Purpose of American Education" («Центральная цель американского образования»), специально отмечая, что «американское образование должно фокусироваться на критическом мышлении, креативности и чувстве гражданской ответственности». (The Central Purpose of American Education. Educational Policies Commission. Literary Licensing, LLC, 2012.)

Впервые о критическом мышлении применительно к образованию начал говорить американский философ и педагог Джон Дьюи в начале XX века. Он понимал критическое мышление как мышление эффективное, которое помогает лучше решать какие-то жизненные или профессиональные задачи. На сегодняшний день нет единого понятия критического мышления, но при всем многообразии определений критического мышления можно выделить единый смысл. Современные исследователи в области методов развития критического мышления, как зарубежные (Д. Халперн, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер и др.), так и отечественные (М.В. Кларин, С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, И.В. Муштавинская и др.) под критическим мышлением понимают совокупность умений и способности к аналитической, рефлексивной, исследовательской, критической, самостоятельной умственной деятельности.

Американское Партнерство по изучению навыков XXI века, созданное восемнадцать лет назад, выявило четыре ключевых навыка, необходимых для успешного обучения в современном мире (или 4C-s): критическое мышление (critical thinking), креативность (creative), коммуникативные навыки (communication) и командная работа (collaboration). В состав Партнерства вошли представители министерства образования США, Национальной ассоциации образования NEA, других государственных и некоммерческих организаций, а также таких компаний, как Microsoft, Apple, Cisco и Dell. Эти навыки активно внедряются в американскую систему образования.

В России развитие критического мышления как назревшей необходимости все еще остается стратегической задачей без каких-то конкретных результатов, которые ожидают от школьного образования. (Заир-Бек, 2017; Барбашина, 2022). И действительно личная практика массово показывает, что те студенты, которые решают готовиться к экзаменам по английскому языку западного образца (IELTS, TOEFL, SAT, GRE и т.д.) остро ощущают неразвитость навыков анализа и структурирования текста и информации, формирования аргумента и доказательства.

В России и в других странах проводилась программа РКМЧП - развитие критического мышления через чтение

и письмо с 1997 года. Она была разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита (авторы: Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит).

В текущей реальности, на 2024-2025 год, «ФГОС ООО и ФГОС СОО выделяют критическое мышление в качестве одного из условий формирования и развития личностных, предметных и метапредметных компетенций,» - говорит, например, учебная программа курса повышения квалификации «Формирование критического мышления с учётом ФГОС ООО, ФГОС СОО» при ООО «Московский институт профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов».

По состоянию вопросов критического мышления на данный момент спорными являются многие вопросы, связанные с ним, в том числе какой вид обучения критическому мышлению более эффективен - в рамках других учебных дисциплин или в виде самостоятельной дисциплины; является ли критическое мышление предметно-специфичным. (Титков, 2015)

Практическая сторона вопроса формирования критического мышления, в интересующем нас случае на уроке английского языка со студентами-политологами, ярко выражена в неготовности студентов высказываться на английском по представленному им речевому поводу: будь то новостной блок, профессиональный текст или просто произошедшее событие. Наиболее часто встречающейся причиной этому оказывается отсутствие сформулированных идей. В такой ситуации нужно дать методический инструмент, который помогал бы им мысленно оформить и сформулировать свой ответ через алгоритм оценки любой ситуации. Инструмент – критическое мышление, которое в контексте языкового преподавания может рассматриваться с двух сторон: размышление о самом языке и размышление через язык.

Нас интересует размышление через язык в данном случае как инструмент для построения связной английской речи, которое одновременно само по себе уже является мотивирующим фактором к высказыванию, как показывает практика занятий со студентами.

Проблема формирования высказывания особенно очевидно встает у студентов первого курса, чаще всего высказывание длится не более одного-двух предложений. Развитие мысли не находит должного продолжения, а, следовательно, вызывает неудовлетворенность собой, демотивацию к общению на языке и низкие результаты на экзаменах.

Чтобы снабдить студентов методически верным подходом к формированию речевого высказывания, без зазубривания сложных авторских логических цепочек из

готовых текстов, нужно провести работу над тем, чтобы они сформировали данные высказывания сами. Формирование высказывания необходимо тренировать, объяснив им простейшие модели логичного развития аргумента. Это предполагает создание у них компетенции, как проявить мышление через изучаемый язык, при этом практика показывает, если случается проявить мышление через иностранный язык, то это является ярким событием, которое формирует опыт глубокого личного понимания способности выразить свои мысли, не зависимо от языка общения (в нашем случае английского или русского), и это возможно уже с уровня Pre-Intermediate. В создание данной компетенции должно входить:

1. получение знаний о том, что такое arguments and statements (аргументы и утверждения): аргумент — это утверждение, подкрепленное какими-либо объективными доказательствами;
2. как развить свой аргумент (схема или алгоритм развития).

Итак, нас интересует, как формирование и использование критического мышления интегрировать в процесс обучения иностранному языку, при этом попутно решая проблему безуспешного (имеется в виду алгоритмизация высказывания) построения высказывания на иностранном языке.

Для развития понимания у студентов, как строится аргументация, нужно понимать, что такое аргумент. Ситуация со студентами первого курса факультета политологии, и не только, осложняется тем, что у большинства учеников мало опыта анализа аргументов или вообще нет такого опыта. Это тот самый из прочих аспектов критического мышления, который включает способность реконструировать, понимать и оценивать аргумент — задачи, которые мы можем назвать, для краткости, «анализом аргумента». Например, Кун (1991) говорит, что «навыки аргументативного рассуждения на самом деле являются основополагающими для того, что педагоги называют «критическим» мышлением» (Kuhn, 1991, с.5), а Эннис говорит, что «анализ аргументов» является одной из способностей критического мышления. Это охватывает определение заявленных и невысказанных предпосылок и выводов, а также «видение структуры аргумента». (Ennis, 1987, с.12)

Итак, как строится аргумент, — это основное, чему нужно научить, чтобы одновременно развить иноязычное высказывание на уроке и критическое мышление. Практика показывает, что эффективность в обучении такому навыку дается, когда мы учим анализировать и оценить аргумент с помощью диаграммы.

Если взять модели/диаграммы аргументации из современной логики (имеется в виду литература по логике, начиная со второй половины 20 века), разработанные учеными, то получается удивительно подходящий по

целям и функциональности инструмент обучения иностранному языку. Например, самая известная и широко применяемая модель — это «модель Тулмина» (автор Стивен Тулмин). Именно модель Тулмина непосредственно исследует аргументацию и ее механизмы в логике, то есть живое обоснование речевых высказываний. К такой неформальной логике и нужно прибегать при формировании навыка рассуждения на иностранном языке. (Таб. 1.)

Небольшое отступление-разъяснение для формирования кредита доверия данной схеме: почти сразу после публикации «Использования аргумента» С. Тулмина в 1958 году появились призывы включить модель представления аргумента Тулмина в педагогическую практику преподавателей многих дисциплин в США. Далее, например, модель Тулмина была широко принята кафедрами речевой деятельности по всем Соединенным Штатам, отчасти благодаря Уэйну Брокриде и Дугласу Эннингеру, призывавшими риториков обратить внимание на эту знаковую книгу. «Анализ и терминология Тулмина важны для риторики... они предоставляют соответствующую структурную модель, с помощью которой риторические аргументы могут быть изложены для анализа и критики» (Brockriede, Ehninger, 1960, с. 50). Кнойппер объясняет, что обучение студентов чтению для аргументации является общеизвестно сложным, и он продвигает метод Тулмина как способ облегчить эту задачу (Kneupper, 1978, с. 238).

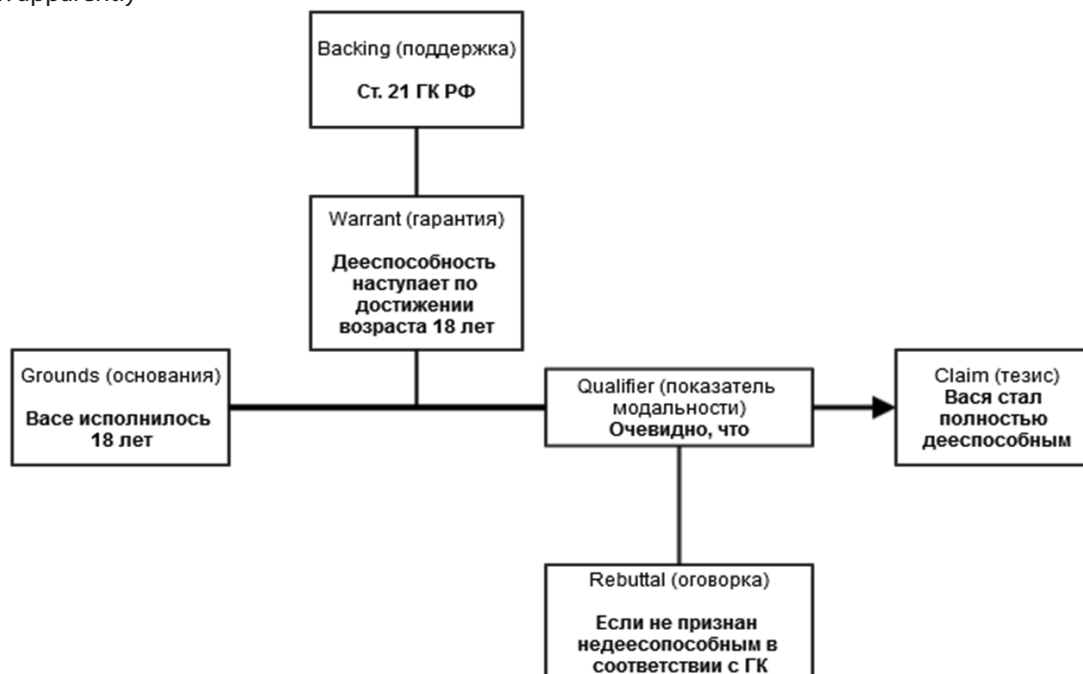
В самом простом изложении эта модель выглядит как предпосылка плюс вывод, следующий из нее. Эти два утверждения в одном и составляют аргумент. Именно это изложил в своей модели аргумента, а, следовательно, упростил ее вслед за Тулмином, Джеймс Фримен (Freeman, 1991).

Однако при всей необходимости изложения теории, что здесь важно взять для практики обучения говорению на языковом занятии, так это разные модели аргументации, особенно если это касается обучения политологов.

В формировании речи на основе критического мышления существует пять основных моделей аргументации, которые признает Фримен, в отличие от только одной, признанной Тулмином. Первая — самая простая: одна предпосылка, которая поддерживает одно заключение. Остальные четыре модели требуют по крайней мере трех утверждений. Первая — это расходящийся аргумент, в котором одна предпосылка поддерживает два разных заключения. Вторая — это последовательный аргумент, в котором одна предпосылка поддерживает другую предпосылку, которая, в свою очередь, поддерживает заключение. Третья — это сходящийся аргумент, в котором две предпосылки каждая предлагают независимую поддержку заключению. И последняя — это связанный аргумент, в котором две предпосылки должны работать вместе, чтобы обеспечить поддержку заключению. (Таб. 2.)

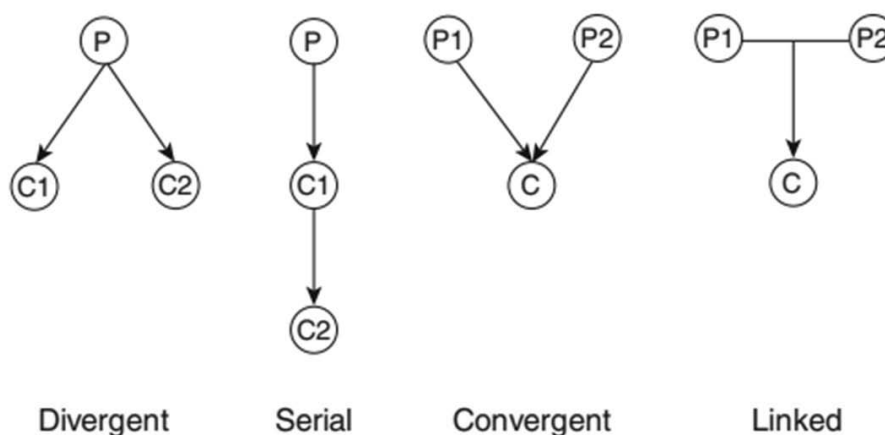
Таблица 1.

Claim: Paul has come of age.
 Grounds: Paul has turned 18.
 Warrant: adulthood occurs when people turn 18 years old.
 Backing: according to the Criminal Code/Law.
 Qualifier: apparently



Rebuttal: if he does not fall under any exclusions/reservations.

Таблица 2.



(Перевод: расходящийся, последовательный, сходящийся, связный аргумент)

Приведем пример на политологическую тему: (Таб.)

Для развития речевого потенциала студентов мы можем сразу привести пример использования таких схем в упражнениях. Эти модели обеспечивают структурированный подход к построению убедительных аргументов, улучшению беглости, словарного запаса и навыков критического мышления. Вот несколько упражнений, включающих типы аргументации, подходящие для учащихся среднего уровня ESL. (Таб.)

На основе сложившегося понимания, что такое аргумент - посылка и заключение - мы можем предложить простой алгоритм развития своего аргумента для студентов в процессе обучения речи, который они смогут использовать при любых обстоятельствах в речевых ситуациях:

- Topic sentence/Statement (утверждение)
- This is because... (Это потому что...)
- Therefore... (Таким образом...)
- Example... (Пример, который следует логике аргумента)

Пример (к таблице 2):

1. Simple Argument (One Premise, One Conclusion): Premise: Increasing the minimum wage directly boosts the purchasing power of low-wage workers. Conclusion: Raising the minimum wage will stimulate economic growth by increasing consumer spending	Перевод: 1. Простой аргумент (одна предпосылка, одно заключение): Предпосылка: Повышение минимальной заработной платы напрямую повышает покупательную способность низкооплачиваемых работников. Вывод: Повышение минимальной заработной платы будет стимулировать экономический рост за счет увеличения потребительских расходов.
2. Divergent Argument (One Premise, Two Conclusions): Premise: A higher minimum wage increases labor costs for businesses. Conclusion 1: Businesses might respond to increased labor costs by reducing hiring or slowing expansion, potentially harming job growth. Conclusion 2: Businesses might respond to increased labor costs by raising prices, potentially contributing to inflation.	2. Расходящийся аргумент (одна предпосылка, два заключения): Предпосылка: более высокая минимальная заработная плата увеличивает затраты на рабочую силу для предприятий. Вывод 1: Предприятия могут отреагировать на увеличение затрат на рабочую силу сокращением найма или замедлением расширения, что может нанести ущерб росту рабочих мест. Вывод 2: Предприятия могут отреагировать на увеличение затрат на рабочую силу повышением цен, что может способствовать инфляции.
3. Serial Argument (Premise supporting a premise, which supports a conclusion): Premise 1: A significant portion of the workforce relies on the minimum wage for their income. Premise 2: (supported by Premise 1): These low-wage workers often struggle to afford basic necessities, leading to economic hardship. Conclusion: Increasing the minimum wage is a necessary step to alleviate poverty and improve the standard of living for many families.	3. Серийный аргумент (предпосылка, поддерживающая предпосылку, которая поддерживает заключение): Предпосылка 1: Значительная часть рабочей силы полагается на минимальную заработную плату в качестве источника дохода. Предпосылка 2: (поддерживается предпосылкой 1): Эти низкооплачиваемые работники часто испытывают трудности с приобретением предметов первой необходимости, что приводит к экономическим трудностям. Вывод: Повышение минимальной заработной платы является необходимым шагом для сокращения бедности и повышения уровня жизни многих семей.
4. Convergent Argument (Two independent premises, one conclusion): Premise 1: Raising the minimum wage improves worker morale and reduces employee turnover, ultimately saving businesses money in recruitment and training costs. Premise 2: A higher minimum wage leads to reduced income inequality, creating a more equitable and socially stable society. Conclusion: Increasing the minimum wage benefits both businesses and society as a whole.	4. Сходящийся аргумент (две независимые предпосылки, один вывод): Предпосылка 1: Повышение минимальной заработной платы повышает моральный дух работников и снижает текучесть кадров, в конечном итоге экономя деньги предприятий на подборе и обучении. Предпосылка 2: более высокая минимальная заработная плата приводит к снижению неравенства доходов, создавая более справедливое и социально стабильное общество. Вывод: Повышение минимальной заработной платы приносит пользу как предприятиям, так и обществу в целом.
5. Linked Argument (Two premises working together, one conclusion): Premise 1: A substantial increase in the minimum wage without adequate government support for small businesses could lead to business closures. Premise 2: Business closures lead to job losses, potentially negating the positive effects of a higher minimum wage on employment. Conclusion: A phased-in increase to the minimum wage, accompanied by government support programs for small businesses, is essential to minimize negative economic consequences. (Note: Both premises are needed to support the nuanced conclusion; one alone isn't sufficient.	5. Связанный аргумент (две предпосылки работают вместе, один вывод): Предпосылка 1: Существенное повышение минимальной заработной платы без адекватной государственной поддержки малого бизнеса может привести к закрытию предприятий. Предпосылка 2: Закрытие предприятий приводит к потере рабочих мест, что потенциально сводит на нет положительное влияние более высокой минимальной заработной платы на занятость. Вывод: поэтапное повышение минимальной заработной платы, сопровождаемое государственными программами поддержки малого бизнеса, имеет важное значение для минимизации негативных экономических последствий. (Примечание: для обоснования этого тонкого вывода необходимы обе предпосылки; одной по отдельности недостаточно.)

Пример: Statement: Raising the minimum wage is beneficial for the economy.

(Утверждение: а) Повышение минимальной заработной платы выгодно для экономики.)

б) This is because... Higher wages boost consumer spending, leading to increased business sales, more hiring, and reduced employee turnover, saving

companies money. (Более высокая заработная плата стимулирует потребительские расходы, что приводит к увеличению продаж предприятий, увеличению числа нанимаемых сотрудников и снижению текучести кадров, что позволяет компаниям экономить деньги.)

в) Therefore... Raising the minimum wage can help the

Exercise 1: Divergent Argument Debate • Objective: Practice exploring multiple implications of a single premise. • Procedure: Give students a premise with multiple potential conclusions. Divide the class into small groups. Each group focuses on developing and supporting one of the conclusions. Then, have groups present their arguments, followed by a class discussion. • Example: Premise: The government is planning to heavily subsidize the electric vehicle industry. Conclusion Options: 1. This will accelerate the transition to sustainable energy. 2. This could create unfair competition for traditional automakers. 3. This could lead to higher taxes for citizens. • Extension: Ask students to identify the strengths and weaknesses of each conclusion.	Перевод: Упражнение 1: Дебаты по расходящимся аргументам • Цель: Практика исследования множественных последствий одной предпосылки. • Процедура: Дайте учащимся предпосылку с несколькими потенциальными выводами. Разделите класс на небольшие группы. Каждая группа сосредоточится на разработке и поддержке одного из выводов. Затем попросите группы представить свои аргументы, после чего состоится обсуждение в классе. • Пример: Предпосылка: Правительство планирует значительно субсидировать отрасль электромобилей. Варианты заключения: 1. Это ускорит переход к устойчивой энергетике. 2. Это может создать несправедливую конкуренцию для традиционных автопроизводителей. 3. Это может привести к более высоким налогам для граждан. • Расширение: попросите учащихся определить сильные и слабые стороны каждого доказательства/аргумента.
Exercise 2: Serial Argument Chain Story • Objective: Practice building a logical chain of reasoning. • Procedure: Start with a premise, and have students work collaboratively to build a serial argument. Each student adds a new premise, building upon the previous one, until a final conclusion is reached. This can be done orally in a circle or written on the board. • Example: Premise 1: Access to quality education is crucial for personal success. Premise 2: (Student 2 adds) Quality education reduces inequality and social division. Premise 3: (Student 3 adds) Reducing inequality promotes social stability. Conclusion: The government should invest heavily in improving public education. • Extension: Discuss the logical links between each premise and how effectively the chain supports the final conclusion.	Упражнение 2: История с последовательной цепочкой аргументов • Цель: Практика построения логической цепочки рассуждений. • Процедура: Начните с предпосылки и попросите учащихся совместно поработать над построением последовательной аргументации. Каждый учащийся добавляет новую предпосылку, опираясь на предыдущую, пока не будет достигнут окончательный вывод. Это можно сделать устно в кругу или записать на доске. • Пример: Предпосылка 1: Доступ к качественному образованию имеет решающее значение для личного успеха. Предпосылка 2: (Ученик 2 добавляет) Качественное образование снижает неравенство и социальное разделение. Предпосылка 3: (Ученик 3 добавляет) Сокращение неравенства способствует социальной стабильности. Вывод: Правительство должно вкладывать значительные средства в улучшение государственного образования. • Расширение: обсудите логические связи между каждой предпосылкой и то, насколько эффективно цепочка поддерживает окончательный вывод.

economy grow by creating more jobs and making businesses more successful. (Повышение минимальной заработной платы может способствовать росту экономики за счет создания большего количества рабочих мест и повышения успешности предприятий.)

- r) Example: Seattle's minimum wage increase in 2022 showed a 12% decrease in low-wage jobs, but a 30% increase in overall employment and wages in the city according to the US Economic Society. (По данным Экономического общества США, повышение минимальной заработной платы в Сиэтле в 2022 году привело к сокращению низкооплачиваемых рабочих мест на 12%, но к росту общей занятости и заработной платы в городе на 30%.)

Если студент следует данной схеме говорения на урочном опросе, экзамене, в сочинении и в любой ситуации обсуждения или просто общения на бытовую тему, ему всегда есть что сказать и продемонстрировать навык говорения на иностранном языке. Этот методический прием сразу снимает проблему содержания – и вопрос «А что говорить – я не знаю», подменяется мыслительным процессом, как обосновать то, что я только что

сказал в первом предложении.

Критическое мышление в речи таким образом можно отнести к разряду self-representative skills (репрезентативных навыков), поскольку человек дисциплинирует как мышление, так и речь. Односложные ответы уходят из разговоров – на смену им приходят развернутые высказывания (не важно, какой сложности язык при этом), которые всегда ценятся собеседником, как внимание и умение общаться.

Надо отметить, что данный метод в обучении иноязычной речи очень действенен оказывается при разборе структуры абзацев текста для анализа содержания прочитанного. То есть если студент научен критически подбирать аргументацию, строить свои суждения по алгоритму доказательства, то и в тексте он видит и узнает те же структуры. Таким образом чтение приобретает совсем иное качество – аналитическое. Студенты, следуя за схемой аргументирования, обнаруживая вариативности этой схемы, начинают в разы лучше ориентироваться в идейном содержании текстов учебника, что крайне важно для студентов гуманитарных направлений, политологов и социологов. Они аккумулируют информацию

уже принципиально по-другому, при аналитическом разборе им уже удастся оценить, из чего состоит доказательство и оценить, насколько оно сильно. Так вторым витком развивается критическое осмысление прочитанного. Таким образом инструмент, данный им как алгоритм однажды, дает свои плоды, делая возможным расширение его применения в развертываемом континуме обучения.

В результате занятий I достигается улучшение навыков аргументации на английском языке: 1) количественные результаты: а) статистически значимое увеличение средней длины ответов студентов на английском языке; б) более высокие баллы по оценкам логической структуры и связности аргументов на экзамене IELTS (письменная часть – essay и устная часть – speaking). 2) Качественные результаты: а) студенты демонстрируют лучшее понимание аргументативных структур и методов в своих ответах на английском языке; б) студенты демонстрируют большую уверенность в выражении сложных идей и защите своих точек зрения на английском языке; в) отзывы студентов, показывающие возросшую осведомленность об аргументативных стратегиях и улучшенную способность анализировать и строить аргументы.

II Улучшение навыков критического мышления: а) проявляется способность выявлять предвзятость, заблуждения и слабые стороны в аргументах, представленных на английском языке. б) Улучшается способность оценивать доказательства и формулировать обоснованные суждения. в) Повышается способность синтезировать информацию из различных источников и строить последовательные аргументы.

III Связь между уровнем владения языком и критическим мышлением: 1) количественные результаты: статистически значимая корреляция между улучшением уровня и объема говорения на английском языке и улучшением навыков критического мышления. 2) Качественные результаты: студенты сообщают о более сильной связи между своей способностью критически мыслить и способностью выражать свои мысли на английском языке. Наблюдение за улучшением способ-

ности формулировать сложные мысли и анализировать информацию как на английском, так и на родном языке. Есть отрывочные данные от студентов, описывающих снижение тревожности и повышение уверенности в разговоре на английском языке.

Заключение

Предложенный выше метод обучения английской речи признает синергетическую связь между двумя важнейшими наборами навыков: критического мышления и устного владения английской речью, предполагая, что улучшение одного может положительно повлиять на другой. Метод фокусируется на интеграции обучения анализу и построению аргументов, используя наглядные пособия, такие как диаграммы, для упрощения сложных концепций и содействия пониманию.

Хотя эмпирическая проверка необходима, теоретическая основа этого метода фундаментальна и опирается на основополагающие работы в области критического мышления, на теорию когнитивной нагрузки. Предлагаемый метод делает возможным практическое решение развития способности студентов формировать связную, хорошо структурированную английскую речь или убедительный ответ на экзамене. Он выходит за рамки механического заучивания и поощряет более глубокое взаимодействие с языком, способствуя как коммуникативной компетентности, так и навыкам мышления более высокого порядка.

В перспективе необходимо провести дальнейшие исследования для эмпирической проверки эффективности этого интегрированного подхода. Контролируемое исследование, сравнивающее устную речь и способности критического мышления у студентов, подвергшихся воздействию этого метода, с теми, кто получал стандартное обучение, предоставит ценные данные. Лонгитюдные исследования также необходимы для оценки долгосрочного воздействия этого методического приема.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбашина Э.В. Критическое мышление в контексте перспектив развития современного высшего образования в России. В XX международные Лихачевские научные чтения: глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. с. 481–483. URL: <https://www.lihachev.ru/chten/2022/sec5/e-v-barbashina/>
2. Заир-Бек С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: 20 лет спустя. 2017. URL: https://vogazeta.ru/articles/2017/9/27/blog/352-kitayskaya_shkola_est_chemu_pouchitsya
3. Титков Д.А. Современное состояние психологии критического мышления. Конференция «Ломоносов 2015», доклад. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2015/data/6929/uid41415_report.pdf
4. Berdahl L, Hoessler C., Mulhall S., Matheson K. Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study. Journal of Political Science Education, 2020. // <https://doi.org/10.1080/15512169.2020.1744158>
5. Brockriede W., Ehninger D. Toulmin on Argument: An Interpretation and Application. //Quarterly Journal of Speech 46. 1960. p.44–53.
6. Davis M., Barnett R. The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. Palgrave Macmillan, 2015.
7. Ennis R.H. A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J.B. Baron and R.J. Sternberg. New

- York, W.H. Freeman, and Company, 1987. p 9–26
8. Freeman J.B. *Dialectics and the Macrostructure of Arguments: A Theory of Argument Structure*. Foris Publications, 1991.
 9. Kneupper C.W. "Teaching Argument: An Introduction to the Toulmin Model. *College Composition and Communication*, 1978. 29 (3), p. 237–241.
 10. Kuhn D. *The Skills of Argument*. Cambridge University Press, 1991, p.5
 11. *Public Schools of Top Priority*. Education Policies Commission. 1951. // https://www.google.ru/books/edition/Public_Schools/7P47AAAAIAAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=inauthor:%22Educational+Policies+Commission%22&printsec=frontcover
 12. *The Central Purpose of American Education*. Educational Policies Commission. Literary Licensing, LLC, 2012.
-

© Шмуть Инна Александровна (inna.shmul@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ. В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Акубекова Диана Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский университет науки и технологий
madam.akubekova@yandex.ru

PECULIARITIES OF WORD-FORMATION PROCESSES WITH ENGLISH DERIVATIVES IN MODERN MEDIA DISCOURSE

D. Akubekova

Summary: The article discusses the problem of the word-formation in the media text language. Special attention is paid to neologisms in Internet communication texts based on English derivatives. It is emphasized that the texts of digital media discourse have an impact on the structure of language. The examples considered illustrate the integration of borrowings into the Russian language.

Keywords: media discourse, media text, word formation process, borrowing, anglicism, derivative.

Аннотация: В статье рассматривается проблема словообразовательных возможностей языка медиатекста. Особое внимание уделено неологизмам в текстах интернет-коммуникации на основе английских дериватов. Подчеркивается, что тексты цифрового медийного дискурса оказывают влияние на строй языка. Рассмотренные примеры иллюстрируют интеграцию заимствований в русский язык.

Ключевые слова: медиадискурс, медиатекст, словообразовательный процесс, заимствование, англицизм, дериват.

Век информационных технологий миром правит информация из цифровых медиа-источников, и их продукт – медиатекст – является отражением социальных преобразований и процессов взаимодействия внутри общества с использованием языковых средств. Помимо информативной нагрузки тексты массмедиа характеризуются оценочно-экспрессивным и, порою, манипулятивным компонентом, определяющим общественное мнение. Тексты цифрового медийного дискурса, несомненно, оказывают влияние на текущее состояние языка и представляют исследовательский интерес для лингвистов по всему миру.

Проблемой медиадискурса ученые-лингвисты занимаются с середины прошлого века: американский лингвист З. Харрис впервые употребил термин “discourse” – дискурс – в своей статье “Discourse Analysis (метод для анализа речи; установление соотношения между культурой и языком) (1952); внесли свой вклад французские языковеды Э. Бенвенист (характерность-идентичность речи говорящего) (1966); психоаналитик Ж. Лакан (основы будущей психолингвистики через его видение дискурса: 4 вида) (1968); голландский языковед Тён ван Дейк (дискурс как способ актуализации текста в определенных ментальных и прагматических условиях) (1977); российские ученые Кибрик А.Е. (коммуникация и создающийся в процессе общения текст (1987), Арутюнова Н.Д. (связный текст с учетом экстралингвистических и прагматических факторов) (1990), Карасик В.И. (текст в процессе общения) (2000), (Григорьева В.С. (дискурс че-

рез «картину мира») (2007), Добросклонская Т.Г. (медиатексты) (2008). Медиадискурс, таким образом, рассматривается в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, представляет собой сложный симбиоз коммуникации, её участников, социума, языковых норм и резюльтивируется медиатекстами.

Медиатекст как единица медиадискурса предоставляет возможность лингвистам отследить современное состояние лексико-грамматического строя языка, следование либо нарушение имеющихся языковых норм, использование неологической лексики, ее возможный ввод в корпус языка, и обуславливает, тем самым актуальность нашей темы. Следует отметить, что при создании текста используются не только традиционные языковые средства, но и учитываются творчество автора, его стиль и возможности канала распространения. И как считает Богуславская В.В.: «... следует учитывать коммуникативное намерение, коммуникативную установку и адресность медиатекста, а также его воздействие на реципиента» [2, с.26]. По мнению Акубековой Д.Г. «...Эмотивная окраска актуальной информации, экспрессивизация стиля изложения также являются составляющими современного медиа-языка» [1, с.194]. Каждый из медиатекстов «...представляет собой вербальное речевое произведение, созданное с целью осуществления опосредованной коммуникации в сфере средств массовой информации и характеризующееся явно выраженной прагматической направленностью, основной целью которой является социальная регуляция», – подчеркивает Христова Н.А. [4, с. 98].

Динамика социальных изменений отчетливо проявляется в медийном дискурсе, в котором они представлены рядом языковых проявлений стилистического, жанрового и словообразовательного характера. Язык цифрового медиатекста постоянно пополняется неолексемами, сообразованными с имеющимися в языке моделями. Основу новообразованной лексики часто представляют заимствования большей своей частью из английского языка. Л.П. Крысин указывает на «...отмеченность, ...выделенность в языковом сознании» иностранного заимствованного деривата. [3, с. 197]. Наиболее распространенными считаются заимствования на –инг (eng. – ing), хотя здесь следует различать истинные заимствования, то есть те, которые имеются в английском языке и в своем изначальном виде перешедшие в русский язык с тем же значением:

Брендинг – от англ. *branding* (маркировка)
 Дайвинг – от англ. *diving* (ныряние)
 Каршеринг – от англ. *carsharing* (аренда автомобиля)
 Шопинг – от англ. *shopping* (покупки)
 Фейслифтинг – от англ. *facelifting* (подтяжка лица)

И есть модель, когда к русской основе добавляется продуктивный заимствованный суффикс –инг:

Зацепинг – от русского «зацепиться» + суффикс –инг:
Во вторник, 22 сентября, в Москве началась социальная кампания против зацепинга, или же проезда снаружи или над вагонами поездов. Цель акции — объяснить подросткам опасность такого увлечения.[5]

Избинг – от русского «изба» + суффикс –инг: *но сейчас в моду входит новый тренд - не просто загородные отели, а настоящие русские избы, и желательны сложенные из бревен. Такой вид отдыха получил название «избинг».* [6]

Смотринг – от русского «смотреть» + суффикс –инг:
 Вчера ходила по магазинам.

Шоппинг?

Смотринг!!! (из анекдота)

Треплинг – от русского «трепаться» + суффикс –инг:

Феномен советских бабушек переродился и трансформировался в новый – «треплинг». Не пытайтесь найти это слово в толковом словаре или Интернете. Оно зародилось сегодня и произошло от глагола «трепаться», то есть «болтать, молоть языком, нести чушь».[7]

Рассмотрим продуктивные суффиксальные модели с английскими основами:

суффиксы –чик, –щик, –(ш)ник (обозначающие лицо по роду деятельности, профессию или специальность):
айтишник – от англ. IT (специалист в сфере информационных технологий)

интернетчик – от англ. internet (пользователь сети интернет)

пиарщик – от англ. PR-public relations (лицо, занимающееся связями с общественностью)

тестировщик – от англ. test (лицо, занимающееся проверками, тестированием)

суффикс –ить:

апрувить – от англ. approve (согласовывать, утверждать)

(за)скринить – от англ. screen (сделать скриншот экрана)

стримить – от англ. stream (пользователь транслирует видео в интернете в режиме реального времени)

хэппибездить – от англ. Happy Birthday (поздравить с днем рождения)

чилить – от англ. chill (прохлаждаться, расслабляться, отдыхать)

В некоторых случаях английская основа является производящей для целого ряда однокоренных слов:

PR: *пиар*, (про)пиарить, пиарщик, пиаровый, пиар-кампания, пиар-менеджер.

Следует подчеркнуть, что неологизмы, образованные от английских дериватов с русскими аффиксами, хорошо адаптируются в языке и отражают деривационный потенциал русского языка, являются показателем высокой степени интеграции заимствований в русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акубекова Д.Г. Неологизмы с англоязычными элементами в цифровом медиадискурсе. // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Казань, 2024. – С. 193–195
2. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. – М., 2008. – 280 с.
3. Крысин Л.П. Словообразование или заимствование? /Л.П. Крысин//Лики языка: К 45-летию научной деятельности Е.А. Земской. – Москва: Наследие, 1998. – С. 196–202
4. Христова Н.А. Нарушение языковой нормы в текстах СМИ: влияние на познавательные структуры индивида: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка»/Н.А. Христова. – М., 2006. – 206 с.
5. Что такое зацепинг и кто такие зацеперы? | Аргументы и Факты (aif.ru) https://aif.ru/dontknows/file/chtotakoe_zaceping_i_kto_takie_zacepery?ysclid=m7d93d9c4c810375051
6. Что такое «избинг» и почему он становится все популярнее - Российская газета (rg.ru) <https://rg.ru/2024/11/02/polna-gornica-turistov.html>
7. Феномен «бабушек на скамейке у подъезда» переродился в «треплинг» | Екатерина Гусейнова (Волгоград) | Дзен (dzen.ru) <https://dzen.ru/a/XeX5Mvwm5wCwSI-l?ysclid=m7da0i7ik5409982052>

© Акубекова Диана Григорьевна (madam.akubekova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПОЗИЦИОННАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ АББРЕВИАТУР В АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКЕ

COMPOSITIONAL VARIETY OF ABBREVIATIONS IN THE ENGLISH MILITARY LEXIS

**I. Voznyuk
G. Menshikova**

Summary: The theoretical part of the article provides a short review of existing typologies of English abbreviations in Russian and foreign linguistics in the structural aspect. In the practical part of the paper the authors analyze compositional types of English military abbreviations excluding initialisms. The authors describe revealed structural schemes belonging to each type. Besides, the usage of signs and numerals in the composition of abbreviated constructions is studied in the functional aspect.

Keywords: abbreviated word, English military lexis, structural peculiarities, clipping, contraction, hybrid, structural scheme.

Вознюк Ирина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры,
Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники,
(г. Череповец)
hvilinka@yandex.ru

Меньшикова Галина Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры,
Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники,
(г. Череповец)
expo2007f@mail.ru

Аннотация: В теоретической части статьи дается краткий обзор существующих типологий английских аббревиатур в отечественной и зарубежной лингвистике в структурном аспекте. В практической части работы авторы анализируют композиционные типы английских военных аббревиатур за исключением инициальных. Авторы описывают выявленные структурные схемы в рамках каждого типа. Также исследуются функциональные особенности использования знаков и цифр в составе аббревиатурных конструкций.

Ключевые слова: аббревиатура, английская военная лексика, структурные особенности, усечение, контрактура, гибрид, структурная схема.

Необходимость взаимодействия с большими объемами информации является основной чертой современного общества. Успешная реализация данного взаимодействия возможна в том числе за счет применения принципа экономии языковых средств. При этом сокращение (экономия) внешней структуры связанного текста можно рассматривать как один из основных способов, позволяющих осуществлять коммуникативную деятельность. Языковая экономия осуществляется на всех уровнях языковой системы: синтаксическом, лексическом, морфологическом и фонетическом. На лексическом уровне принцип экономии реализуется прежде всего с помощью процесса аббревиации, при котором происходит сокращение количества знаков по сравнению с исходными единицами.

Военный дискурс характеризуется обилием специальных сокращений и аббревиатур при общей терминологической насыщенности, что связано с определенной функциональной нагрузкой военной сферы общения. Она предполагает «сжатость, четкость и конкретность формулировок, точность и ясность выражения, что обеспечивает логическую последовательность изложения, стройность построения, четкое отграничение одной мысли от другой, легкость восприятия передаваемой информации» [8, с. 12].

Единого подхода к пониманию термина «аббревиатура» в отечественном и зарубежном языкознании не

существует. В настоящем исследовании данное понятие трактуется в широком смысле как результат процесса «образования сокращенного структурного варианта исходной лексической единицы (слова или словосочетания) ...», то есть любое сокращенное или сложносокращенное слово [3, с. 138]. При этом термины «аббревиатура» и «аббревиатурная конструкция» используются нами как равнозначные.

Формулировка универсальной классификации аббревиатур в структурном аспекте представляется затруднительной, поскольку существует множество вариантов типологизации аббревиатурных конструкций в отечественной и зарубежной лингвистике. Рассмотрим некоторые из них.

Зарубежный исследователь Т. МакАртур, в своем словаре-справочнике «The Oxford Companion to the English language» разделяет аббревиатуры на инициальные (initialisms), акронимы (acronyms), усечения (clippings), сращения (blends), гибриды базовых терминов (hybrids) [13, с. 3]. Д. Кристал в своей работе выделяет инициальные аббревиатуры (initialisms), акронимы (acronyms), усечения (clippings), сращения (blends) [11, с. 1].

В отечественной лингвистике также существуют разные подходы к структурной типологизации аббревиатур. Л.Г. Ярмолинец, О.Б. Анисимова, М.С. Душко разграничивают аббревиатуры следующим образом: инициальные

или буквенные сокращения; усеченные слова; слияния; гибридные сокращения (буквенно-цифровые, графические и цифровые) [10, с. 184].

Е.А. Дюжикова говорит о существовании трех типов сокращений: слоговых, инициальных и сложно-слоговых аббревиатур. В состав слоговых аббревиатур входит часть одного слова, представляющая собой слог, состоящий не менее чем из двух фонем. К ним относятся апокопы (образованы путем усечения конца слова), афрезисы (основаны на усечении начала слова), синкопы (конструкции с усечением середины слова), стяжения (основаны на притяжении начального и конечного слогов) и аббревиатуры из одного или двух слогов одного и того же слова. Сложнослоговые аббревиатуры подразделяются на сращения, накладки, вставки и частично сокращенные слова, включающие наряду с редуцированными частями слов также полные слова. Инициальные аббревиатуры состоят из начальных букв или звуков исходного слова или словосочетания. Среди них автор выделяет следующие типы: буквенные, акронимы, инициально-слоговые, инициально-словные [6, с. 110-208].

Исследователи В.А. Байко, С.С. Миронцева, И.Ю. Черныш помимо инициального типа образования аббревиатур выделяют следующие способы сокращения: эллиптическое варьирование, усечение, контаминация, буквенно-цифровые, смешанные сокращения и др. [2, с. 411].

А.С. Данилин и Р.Р. Мавлеев, вслед за П. Лопес Руа, придерживаются следующей классификации сложных сокращений: словослияние (слияние частей двух или нескольких образующих слов в одно), усечение (образование нового слова посредством усечения производящей основы исходного слова), буквенные инициальные сокращения и сокращения-гибриды [5, с. 63-72].

В настоящей работе авторы представляют подробное исследование структурных типов аббревиатурных конструкций английского языка на материале аббревиатур и аббревиатурных конструкций военно-профессиональной тематики, представленных в словаре Министерства Обороны США в количестве 3644 лексических единиц [12]. С помощью сравнительного, компонентного и структурно-типологического и анализа были описаны структурные схемы аббревиатур и их частотность в указанном словаре.

В результате проведенного исследования было выявлено, что самым частотным является инициальный тип аббревиатур (3049 примеров, что составляет 83,7 % от общего количества лексических единиц). Анализ данных лексических единиц позволил выделить простые инициальные аббревиатуры, структурные схемы, сочетающие в себе инициальный способ образования с приемом элиминации (пропуска) знаменательных и служебных слов

(артиклей, предлогов, частиц), а также с сохранением в аббревиатуре элементов конструкции исходного словосочетания. Более подробное описание структурных схем аббревиатур инициального типа представлено авторами в работе «Структурные особенности инициальных аббревиатур в английской военной лексике» [4, с. 12-13].

Другие структурные типы представлены 595 аббревиатурами, что составляет 16,3 % от общего количества лексических единиц, зафиксированных в словаре. Несмотря на относительно малое число примеров, анализ материала показал наличие разнообразных типов их структур, которые будут рассмотрены далее более подробно.

1. Сокращение на основе усечения. «Усечение (clipping) – вид сокращения, состоящий в образовании нового слова посредством усечения производящей основы исходного слова» [5, с. 65]. В исследуемом материале нами был выявлен 101 пример таких аббревиатурных конструкций (2,8 % от общего количества лексических единиц). Приведем несколько примеров: ADCON (administrative control), ALLOREQ (allocation request), MARAD (Maritime Administration), MARFOR (Marine forces).

Нами также выделены следующие подтипы аббревиатурных конструкций, образованных на основе усечения (38 примеров, 1% от общего количества лексических единиц):

- а) Структурные схемы с элиминацией элементов:
 - Пропуск знаменательного слова/слов: ALCOM (United States Alaskan Command), ARCENT (United States Army Central Command), CANR (Canadian North American Aerospace Defense Command Region), OPGEN (operation general matter).
 - Пропуск предлога: CONOPS (concept of operations), DIRMOBFOR (director of mobility forces), ORBAT (order of battle).

- б) Структурные схемы с сохранением исходных элементов (знаменательных слов): AIRCOR (air corridor), AIRSUPREQ (air support request), GENTEXT (general text).

- в) Смешанные случаи на основе усечений, включающие в себя элиминацию и сохранение некоторых элементов исходного выражения: InterAction (American Council for Voluntary International Action), DIRSPACEFOR (Agency director of space forces).

2. Аббревиатуры, в основе структурной организации которых лежит контрактура, то есть «стяжение оставшихся букв при опущении сокращаемых букв» [9, с. 18], представляют собой немногочисленную группу из 12 примеров (0,3 % от общего количества лексических единиц): BDE (brigade), yr (year), ft (feet), kt (knot). Следует отметить, что некоторые авторы, например, С.Ю. Бабанова, не разделяют контрактуру и усеченные слова: «Усеченные слова (контрактуры) создаются в результате

усечения морфем или частей простого и производного слова, из компонентов сложного слова или словосочетания» [1, с. 75].

3. Аббревиатуры, в основе структурной организации которых лежит сокращение до начальных букв элементов составного слова (корней), представлены в количестве 10 примеров (0,2 % от общего количества лексических единиц): IR (infrared), QM (quartermaster), RV (rendezvous), PM (peacemaking), WB (wideband).

4. Гибридные аббревиатурные конструкции, которые характеризуются сочетанием различных типов структурной организации. В материале нашего исследования было выявлено 293 таких примера (8,1 % от общего количества лексических единиц) и определены следующие подтипы:

а) Структурные схемы с сочетанием инициального типа аббревиации и усечения. Важно подчеркнуть, что в исходном выражении усечению может подвергаться начальный компонент: AUSCANNZUKUS (Australia, Canada, New Zealand, United Kingdom, United States), ARSOAD (Army special operations aviation detachment), ARSOF (Army special operations forces), ARSST (Army space support team); компонент в середине выражения: AMedP (Allied medical publication), AFSPC (Air Force Space Command); конечный компонент: AFFOR (Air Force forces), AFMAN (Air Force manual), JLEnt (joint logistics enterprise), AFTRANS (Air Forces Transportation).

Можно выделить также следующие варианты структур, образованные на основе данного подтипа:

- сочетание инициального типа аббревиации и усечения с элиминацией предлогов: AFOSIMAN (Air Force Office of Special Investigations manual), SECHS (Secretary of Homeland Security), UNOSOM (United Nations Operations in Somalia);
- сочетание инициального типа аббревиации и усечения с элиминацией предлогов и артиклей: SECAF (Secretary of the Air Force), SECDHS (Secretary of the Department of Homeland Security);
- сочетание инициального типа аббревиации и усечения с элиминацией союзов: DOMEX (document and media exploitation), ECOSOC (Economic and Social Council).
- сочетание инициального типа аббревиации и усечения с элиминацией союзов и знаменательных слов: INSCOM (United States Army Intelligence and Security Command), JPERSTAT (joint personnel status and casualty report);
- сочетание инициального типа аббревиации и усечения с элиминацией знаменательных слов: COMUSNAVNORTH (Commander, United States Naval Forces, Northern Command);

• сочетание инициального типа аббревиации и усечения с элиминацией предлогов и знаменательных слов: ILAB (Bureau of International Labor Affairs).

б) Структурные схемы с сочетанием усечения и контрактуры: OPSTK (operational stock), INFLTREP (inflight report), PVNTMED (preventive medicine), MIL-STD (military standard).

в) Структурные схемы с сочетанием инициального типа аббревиации и контрактуры: CbT (combating terrorism), CRMx (collection requirements matrix), PRMx (production requirements matrix). На основе данного подтипа существует вариант структуры, состоящий из инициального типа аббревиации, контрактуры и элиминации союза: COLDS (cargo offload and discharge system).

г) Структурные схемы с сочетанием инициального типа аббревиации и сокращения до начальных букв элементов составного слова: HEMP (high-altitude electromagnetic pulse).

д) Структурные схемы с сочетанием инициального типа аббревиации, усечения и контрактуры: CDRUSAFRICOM (Commander, United States Africa Command), CDRUSEUCOM (Commander, United States European Command), USMILGP (United States military group).

На основе данного подтипа существует также такой вариант структуры, как сочетание инициального типа аббревиации, усечения и контрактуры с сохранением целого слова в конечной или центральной позиции: CDRUSARNORTH (Commander, United States Army, North), CDRUSCYBERCOM (Commander, United States Cyber Command).

е) Структурные схемы с сочетанием инициального типа аббревиации и сокращения до начальных букв элементов составного слова (корней): SPOD (seaport of debarkation), NDHQ (National Defence Headquarters), NGFS (naval gunfire support), PKO (peacekeeping operations), SPOE (seaport of embarkation), VTC (video teleconferencing), WBIED (waterborne improvised explosive device), WSM (waterspace management), LEMP (low-altitude electromagnetic pulse). До инициала в данных гибридных аббревиатурных конструкциях также могут сокращаться префиксы или отрицательные приставки: NCO (noncombat operations; noncommissioned officer), SNCO (staff noncommissioned officer), NCPC (National Counterproliferation Center), NCTC (National Counterterrorism Center), NDB (nondirectional beacon), UMS (unmanned system), ECM (electromagnetic countermeasures), HSI (hyperspectral imagery), UHF (ultrahigh frequency). Несмотря на то, что наблюдается явная тенденция сокращения префикса counter- и отрица-

тельных приставок non-/un- до отдельных инициалов, встречаются исключения в виде чистых инициализмов: UAS (unmanned aircraft system), UAV (unmanned aerial vehicle), NEO (noncombatant evacuation operation).

ж) Структурные схемы, образованные на основе телескопии, которая в структурном аспекте представляет собой усечение и сложение частей слов. Усечению может подвергаться не только конечный, но и начальный компонент или середина слова: CORIVRON (coastal riverine squadron), TACRON (tactical air control squadron), ADVON (advanced echelon).

5. Непродуктивные структурные схемы, представленные малым количеством примеров (141 аббревиатурная конструкция, что составляет 3,9 % от общего количества лексических единиц). Рассмотрим некоторые примеры: JFCC Space (Joint Functional Component Command for Space) – структурная схема содержит инициальный тип, элиминацию предлога и сохранение целого знаменательного слова; CDRUSELEMNORAD (Commander, United States Element, North American Aerospace Defense Command) – структурная схема с сочетанием инициального типа аббревиации, усечения, контрактуры и элиминации знаменательного слова; CDRAFNORTH (Commander, Air Force North) – структурная схема с контрактурой, инициальным типом и сохранением целого знаменательного слова.

Среди аббревиатурных конструкций с непродуктивными структурными схемами представляют интерес также случаи, когда инициал в аббревиатуре представлен не первой буквой слова, а буквой, алфавитное название которой совпадает по произношению с первым слогом слова: NCIX (National Counterintelligence Executive), THX (theater express), US BICES-X (United States Battlefield Information Collection and Exploitation System Extended), AMX (air mobility express), AXO (abandoned explosive ordnance), CEXC (combined explosives exploitation cell).

Отдельно хотелось бы рассмотреть использование знаков в аббревиатурах. В состав аббревиатурных конструкций могут входить косая линия, круглые скобки, дефис, лигатура, знак сложения, знак пробела. Как отмечают авторы «Большого военного англо-русского словаря сокращений, аббревиатур и обозначений», данные знаки могут выполнять различные функции [7, с. 34]:

- обозначать границы слов и частей слов: A/C (aircraft), O/B (outboard), P-STATIC (precipitation static), T/M/S (type, model, and/or series), TAC-D (tactical deception);
- заменять предлоги и союзы: R&D (research and development), R&R (rest and recuperation), R&S (reconstruction and stabilization), JA/ATT

(joint airborne and air transportability training), I/T (interpreter and translator), DODS-CWMD (Department of Defense Strategy for Countering Weapons of Mass Destruction);

- вводить дополнительную информацию (в том числе путем замены предлогов): ASD(SO/LIC&IC) (Assistant Secretary of Defense for Special Operations and Low-Intensity Conflict and Interdependent Capabilities), ATSD(PA) (Assistant to the Secretary of Defense for Public Affairs); D/CIA (Director, Central Intelligence Agency), OSD/DMDPO (Office of the Secretary of Defense, Defense Military Deception Program Office), DODS-CWMD (Department of Defense Strategy for Countering Weapons of Mass Destruction), JFCC-IMD (Joint Functional Component Command for Integrated Missile Defense), EODMU-1 (explosive ordnance disposal mobile unit one), MAW MC Marine aircraft wing (Military Committee), RF CM (radio frequency countermeasures);
- заменять целое знаменательное слово: JEL+ (Joint Electronic Library Plus);
- некоторые примеры содержат несколько знаков, выполняющих различные функции: ASD(SO/LIC&IC) (Assistant Secretary of Defense for Special Operations and Low-Intensity Conflict and Interdependent Capabilities). В данной аббревиатурной конструкции скобки используются для введения дополнительной информации и заменяют предлог. Союз «and» в первом случае заменяется косой чертой, а во втором – лигатурой.

Анализ использования цифр в аббревиатурных конструкциях позволил сделать следующие заключения:

- цифры могут заменять целые слова (числительные или предлоги): 3-D (three-dimensional), PB4T (planning board for training), 18 AF (Eighteenth Air Force);
- цифра, идущая после буквы в аббревиатуре, может обозначать количество слов, начинающихся на эту букву и идущих последовательно: E3 (electromagnetic environmental effects), I2SP (identity intelligence support packet), D3A (decide, detect, deliver, and assess), F3EAD (find, fix, finish, exploit, analyze, and disseminate), I2WD (Intelligence and Information Warfare Directorate), MC4EB (Military Command, Control, Communications, and Computers Executive Board), NC2 (nuclear command and control), NC3 (nuclear command, control, and communications), TRAC2ES (United States Transportation Command Regulating and Command and Control Evacuation System), T2 (technology transfer). В некоторых примерах такой прием может повторяться несколько раз: F2T2EA (find, fix, track, target, engage, and assess), R2P2 (rapid response planning process).

Таким образом, проведенное исследование особенностей структурной организации английских аббревиатурных конструкций, приведенных в словаре Министерства Обороны США, позволяет сделать вывод об их композиционной вариативности. Кроме инициального типа аббревиатур были также выявлены структурные типы, образованные на основе усечения, контрактуры, сокращения до начальных букв элементов составного слова, а также гибридные аббревиатурные конструкции и другие непродуктивные структурные схемы. Анализ использования знаков (косая линия, круглые скобки,

дефис, лигатура, знак сложения, знак пробела) и цифр в аббревиатурных конструкциях показал, что они могут нести разную функциональную нагрузку, например, обозначать границы слов и частей слов, заменять знаменательные и служебные слова, вводить дополнительную информацию, обозначать количество последовательных слов, начинающихся на указанную букву. Знание особенностей структурной организации аббревиатур и способов их образования позволяет эффективно осуществлять процесс дешифровки сокращенных лексических единиц для их понимания и перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанова С.Ю. Аббревиатуры и проблемы их перевода в научно-технических текстах // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – №3. – С.74–78. – URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Babanova.pdf> (дата обращения: 29.06.2024).
2. Байко В.А., Миронцева С.С., Черныш И.Ю. Инициальная аббревиация в английской терминологии мостостроения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том 14. – Вып. 2. – С. 409–414.
3. Вознюк И.В., Меньшикова Г.М. К вопросу о трактовке термина «аббревиатура» в контексте английской военной лексики // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – №10–2. – С. 135–140.
4. Вознюк И.В., Меньшикова Г.М. Структурные особенности инициальных аббревиатур в английской военной лексике // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – №12–3. – С. 11–14.
5. Данилин А.С., Мавлеев Р.Р. Сравнительный анализ способов аббревиации в англоязычной и русскоязычной военной терминологии // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2021. – Вып. 7 (849). – С. 61–75.
6. Дюжикова Е.А. Аббревиация сравнительно со словосложением: структура и семантика (на материале современного английского языка): дис. на соиск. науч. степени д-ра филол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 340 с.
7. Клименко В.М., Клименко С.В., Котляшников А.А., Рязанов С.В. Большой военный англо-русский словарь сокращений, аббревиатур и обозначений. Часть 3. 26000 значений. – Череповец: ЧВВИРЭ, 2010. – 953 с.
8. Нелюбин Л.Л., Дормидонтов А.А., Васильченко А.А. Учебник военного перевода. Английский язык. Общий курс. – М.: Воениздат, 1981. – 380 с.
9. Шаповалова А.П. Опыт построения общей теории аббревиации: На материале французских сокращенных лексических единиц: дис. ... док. филол. наук. – Ростов н/д: РГПУ, 2004. – 421 с.
10. Ярмолинец Л.Г., Анисимова О.Б., Душко М.С. Английское спортивное терминологическое образование: аббревиация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 9. – С. 182–185.
11. Crystal D.A Dictionary of Linguistics and Phonetics. – Blackwell Publishing, 2008. – 6th edition. – 529 p.
12. DoD. DOD Dictionary of Military and Associated Terms. – 2021. – 352 p. – URL: <https://irp.fas.org/doddir/dod/dictionary.pdf> (дата обращения: 20.06.2024).
13. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. – Oxford University Press, 1992. – 1184 p. – URL: <https://drive.google.com/file/d/0BwbG5N0juy7PRVh4aUpaLTVoSkE/edit?resourcekey=0-MuXQR8QI3DEdHPJ7yQGtCg> (дата обращения: 20.06.2024).

© Вознюк Ирина Владимировна (hvilinka@yandex.ru), Меньшикова Галина Михайловна (expo2007f@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИЁМОВ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

PSYCHOLINGUISTIC FOUNDATIONS OF THE TRANSLATION OF PLAY-ON-WORDS

E. Gavrilova

I. Kuhtina

E. Rybakova

A. Filipetskaya

Summary: The article is devoted to the research of play-on-words in the psycholinguistic aspect. The authors prove that play-on-words is formed in the concept system of a person as a functional system, i.e., it functions as any other sign. The linguistic view of the world determines the uniqueness of interconcept connections among people of different nations, thus hampering the process of translation of play-on-words into other languages.

Keywords: play-on-words, functional system, language sign, linguomental unit, the linguistic view of the world, interconcept connections.

Гаврилова Елена Алексеевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «МИРЭА - Российский
технологический университет (РТУ МИРЭА)
gavrilova_e@mirea.ru

Кухтина Яна Валерьевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «МИРЭА - Российский
технологический университет (РТУ МИРЭА)
kuhtina@mirea.ru

Рыбакова Елена Евгеньевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «МИРЭА - Российский
технологический университет (РТУ МИРЭА)
rybakova@mirea.ru

Филипская Анастасия Вадимовна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «МИРЭА - Российский
технологический университет (РТУ МИРЭА)
filipetskaya@mirea.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию языковой игры в психолингвистическом аспекте. Авторы приводят обоснования того, что языковая игра строится в концептуальной системе индивида как функциональная система, то есть формируется и функционирует в концептуальной системе как любой другой знак. Также затрагиваются некоторые вопросы языковой картины мира, которая обуславливает специфику межконцептных связей у носителей разных языков и затрудняет передачу такого лингвоментального явления, как языковая игра, на другой язык. В заключении представлены некоторые перспективы исследования проблемы.

Ключевые слова: языковая игра, функциональная система, языковой знак, лингвоментальная единица, картина мира, межконцептные связи.

Актуальность обращения к исследованию языковой игры обусловлена большим интересом современной лингвистики к игровой деятельности сознания индивида. В научной литературе обращает на себя внимание большое количество работ, посвящённых исследованию природы игровой деятельности сознания (Й. Хейзинга, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), наблюдаются попытки поиска изоморфизма игровой деятельности человека, репрезентированной в структуре малых речевых жанров (анекдотов) и во внеречевых ситуациях (С.В. Доронина). Однако, до сих пор отсутствует единая концепция языковой игры, которая бы последовательно и непротиворечиво описывала мотивационно-целевую обусловленность этого явления, психологические механизмы и способы реализации, характер соотношения когнитивного и языкового компонента, а также специфику передачи языковой игры при переводе, учитывая уникальность данного явления.

Цель нашего исследования состоит в определении оснований адекватного перевода языковой игры на другой язык.

Поскольку мы исследуем феномен языковой игры в психолингвистическом аспекте, мы считаем, что процессы продуцирования и восприятия речевого произведения, будучи процессами речевой деятельности, изоморфны другим видам психической деятельности человека, а потому в первую очередь детерминированы мышлением, а не системой языка. Специфика психолингвистического подхода, по мнению А.А. Залевской [Залевская, 1996], состоит в том, что мы исследуем особенности функционирования языка у человека, а не абстрактную языковую систему, что является предметом «чистой» лингвистики. Таким образом, при психолингвистическом подходе языковая игра может быть рассмотрена как особый вид речевой деятельности человека, обеспечиваемый специфической функциональной системой. Специфический характер такого вида речевой деятельности человека и является предметом нашего исследования.

Благодаря универсалиям, проявляемым в механизме языковой игры, которая обуславливается физиологиче-

ским механизмом образования функциональной системы, нам видится совершенно необходимым обращение к психолингвистике при анализе языковой игры. Психолингвистический подход предполагает рассмотрение феномена языковой игры не только как явления чисто лингвистического, явления семантики, прагматики языка. Учитывая, что объектом изучения психолингвистики является речевая деятельность, языковая игра может быть рассмотрена как особая её разновидность.

Речевая деятельность индивида организуется по принципу функциональной системы. Специфика же языковой игры как особой функциональной системы проявляется на доречевом этапе, на уровне целеформирования. Цель языковой игры заключается в выражении содержания с помощью языкового выражения, не соотносимым с ним с точки зрения конвенциональности, нормативности, тем самым достигая прагматического эффекта.

Представитель логико-философского направления Р.И. Павленис, на положения о принципах понимания которого опирается психолингвистический подход, определяет проблему понимания языковых выражений как проблему их интерпретации в связи с концептуальными системами носителей языка.

В настоящий момент разные науки интересуют концептуальная система индивида, сущность которой является в зависимости от понятий и категорий, наличествующих в этих науках. В различных областях знаний понятие концептуальной системы индивида принято обозначать следующими терминами: концептуальная картина мира, образ мира, модель мира, картина мира и другие. Для нас актуальна концепция Р.И. Павлениса.

В психолингвистике под концептуальной системой понимают континуальную систему смыслов, структурирующихся в деятельности индивида в результате перцептивных процессов присвоения конвенционального опыта и саморефлексии. Познавательная деятельность, таким образом, в результате которой формируется концептуальная система, «является процессом образования смыслов или концептов об объектах познания как процесс построения информации о них» [Павленис, 1983, с.102]. Сформировать и усвоить данный концепт (смысл) — «значит построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся концептов в качестве интерпретаторов, или анализаторов, рассматриваемого концепта» [Павленис, 1983, с.102]. Такой подход в полной мере соответствует проблеме речевой деятельности как объекту исследования психолингвистики.

В концепции Р.И. Павлениса понимание языка, речи связывается с их восприятием. Воспринимаемые объекты, которые являются объектами-знаками, получают ос-

мысление в результате перцепции на базе имеющихся, с помощью которых субъект анализирует поступающую ему информацию. «Вся концептуальная система принимает участие в интерпретации знака» [Павленис, 1986, с.383]. Это позволяет интерпретировать информацию любого рода (аудио-, видео-, тактильную информацию).

В концептуальной системе субъекта смысл и его языковое выражение объединены в структуре концепта, выступающего структурированной единицей информации. Концепт структурируется следующими составляющими: смысловой компонент, его языковое выражение, представление, предметное содержание, вербальные и невербальные ассоциации, эмоции и оценка [Староселец, 1997]. Все эти компоненты имеют в своём составе субъективный и объективный элемент. Компоненты концепта взаимосвязаны и могут актуализироваться в той или иной степени в мозгу даже при активизации одного из его компонентов. Интегративным компонентом концепта является тело знака, то есть слово как материальный репрезентант концепта.

Благодаря тому, что все компоненты концепта объединены ассоциативной связью, в формировании явления языковой игры могут быть задействованы все компоненты концепта. Приведём наше понимание формирования языковой игры в концептуальной системе индивида.

Если учесть, что к формированию языковых игровых процессов даёт толчок языковая материя, языковой компонент актуализирует смысловое содержание данного концепта благодаря их ассоциативной связи. В концептуальной системе индивида концепты предстают в виде пересекающихся структур.

Связи между концептами налаживаются не только по принципу их семантической близости. Иначе бы языковая игра вряд ли выделялась как особый феномен. Принципиальным механизмом языковой игры, на наш взгляд, является «актуализация разнонаправленных компонентов» [Утробина, 1997]. Таким образом, структурирующим механизм языковой игры может быть как смысловой, языковой, так и компонент невербальной ассоциации.

При связи содержания с языковой формой, соотношение которых неконвенционально, (а именно такая связь обнаруживается в языковой игре) происходит модификация этого содержания. Значит, формирование новой значимой единицы, её появление и существование в концептуальной системе индивида невозможно описать, не прибегая к понятию функциональной системы П.К. Анохина.

Речевая деятельность индивида и языковая игра как особая её разновидность организуются по принципу

функциональной системы. Под функциональной системой понимается «всякая организация нервных процессов, в которой отдельные разнообразные импульсы нервной системы объединяются на основе одновременного и соподчинительного функционирования, заканчивающегося полезным и приспособительным эффектом для организма» [Анохин 1980, с.53]. Приспособительный эффект внутри концептуальной системы является восстановлением связей между концептами. По мнению Т.Г. Утробинной, если восстанавливается (относительно полностью или частично) функциональная система, организующая разнонаправленные компоненты смысла (комического), то комическое структурирует КМ воспринимающего» [Утробина, 1997, с.16], то есть происходит интериоризация комического смысла. При актуализации оба смысловых образования взаимодействуют не только с языковыми компонентами концепта, но и между собой. В результате смыслового синтеза образуется новый концепт, а, следовательно, и новый знак, о чём упоминает В.А. Пищальникова [Пищальникова, 2000]. Что, кстати, позволяет сближать языковую игру с метафорой. Однако в механизме языковой игры акцент делается на языковом выражении, а метафора — это прежде всего когнитивное образование [Староселец, 1997].

Как уже говорилось ранее, при интерпретации комических смыслов задействуется функциональная система. При вторичном же восприятии данного комического смысла активизируется операциональный уровень мышления, так как при первичной его интерпретации в мозгу индивида формируется паттерн. Это обосновывает различие реакций индивида при первом и вторичном восприятии комического смысла.

Итак, с психолингвистических позиций языковая игра интерпретируется как актуализация языкового, содержательного и невербального компонентов концепта в процессе образования межконцептуальной связи. Характер и направление межконцептуальной связи определяется интенцией говорящего или задаётся ситуацией. В последнем случае активность субъекта проявляется в установлении концептуальной связи между заданными компонентами.

Феномен языковой игры имеет этнопсихолингвистический аспект исследования, поскольку язык является основным средством репрезентации специфического характера мышления представителей разных этнокультурных общностей. В связи с этим возникает проблема национальной специфики феномена языковой игры.

Предмет нашего исследования состоит в выявлении некоторых способов передачи языковой игры при переводе на иностранный язык и определении их психолингвистических оснований. Анализ проводится на материале английского и русского языков. Специфика предмета

исследования обусловила необходимость обращения к проблеме перевода в психолингвистическом аспекте, открывающем возможность выхода на лингвоментальный и смысловой уровень при анализе процессов восприятия и перевода явлений языковой игры.

Среди многих проблем, занимающих современную науку о языке, проблема адекватности перевода художественного текста на другой язык остается очень актуальной несмотря на то, что ей уделяется пристальное внимание уже многие десятилетия. Многие частные аспекты исследования этого вида речевой деятельности довольно глубоко и обширно изучены как учёными нашей страны, так и за рубежом. Однако, единое представление об основаниях и способах адекватного перевода до сих пор не выработано. В результате проблема механизма адекватного перевода остается дискуссионной. Попробуем выявить, чем это обусловлено.

В рамках теории перевода уже давно является признанным положение о невозможности свести перевод к простой замене единиц исходного языка на соответствующие единицы переводного языка уже в силу тезиса о неэквивалентности большого пласта лексики разных языков, которую обуславливает различный объём понятий, обозначающихся данными лексемами.

Возникает закономерный вопрос: что детерминирует различие в объёмах понятий у носителей разных языков, людей, принадлежащих разным этнокультурным общностям?

В сущности, этот вопрос позволяет поставить проблему отсутствия изоморфизма в мышлении разных народов, что конечно же является аксиоматичным в парадигмах современной лингвистики, психологии, этнопсихологии и других научных областях.

О том, что данная проблема давно интересует различные науки, свидетельствует, например, тот факт, что ряд наук (психолингвистика, философия, логика, психология) развивают сходные понятия: картина мира, модель мира, образ мира, концептуальная картина мира. Приведём определение концептуальной картины мира, предложенной Р.И. Павиленисом. Концептуальная картина мира — непрерывно конструируемая система информации (мнений и знаний), которой располагает индивид о действительном или возможном мире [Павиленис, 1983].

Картина мира любого индивида имеет национальный характер, так как каждый этнос располагает системой собственных социальных стереотипов и предметных значений. Национальные картины мира имеют стабильные центральные ядра, во многих случаях неизменные. Такие ядра формируются в основном на ранних этапах социализации, в детстве. Они, как формы обыденного

сознания этноса, формируются безотчётно, стихийно. «Сфера обыденного сознания охватывает весь массив приобретённых, привитых воспитанием и внушением в данной этнической сфере представлений, взглядов, привычек и норм поведения, слабо контролируемых разумом. Эти формы представления самопроизвольны, ибо они стихийно воспринимаются от старших поколений как естественные образцы поведения и выражения эмоций, которым невольно следуют во всех соответствующих ситуациях» [Бромлей, 1983, с.71].

Сопоставим эту точку зрения с выводами К.Г. Юнга. «Если наше тело является итогом всей эволюции, то же самое можно сказать и о психике, которая в той или иной степени присуща всем организмам, опосредуя их взаимодействия со средой. Так как имелись постоянные условия существования, то возникли и типичные на них реакции, происходящие автоматически» [Юнг, 1997, с.128].

Таким образом, обе точки зрения предполагают формирования неких поведенческих универсалий, имеющих психическую природу и присущих определённому этносу, которые, причём, проявляются «автоматически», «слабо контролируются разумом», но, несомненно, регулируют поведение и мышление человека.

Следовательно, особые географические условия бытования и специфический характер деятельности народа обуславливают его мышление, а, следовательно, и отражение действительности, её членение и закрепление в языковых формах. Более того, высшие формы человеческого мышления теснейшим образом связаны с языком и осуществляются на его основе. Поэтому говорят о существовании у человека особого языкового мышления. А поскольку разные национальные языки различаются, то различаются и национальные мыслительные схемы, с ними связанные. Поэтому можно говорить, что главным образом язык задаёт специфичность мышления, а точнее, специфика мышления проявляется в языке.

Принципы познания, которые впитываются вместе с языком, влияют на картину мира индивида. Так, например, существуют данные экспериментов, опубликованные в работе Уфимцевой [Уфимцева, 1994], согласно которым стало очевидно, что язык, его грамматическая структура детерминирует мышление. С помощью эксперимента установлено, что парадигматических реакций у носителей английского языка больше, чем синтагматических, у русских же больше синтагматических реакций, чем у англичан. Возможно допустить, что именно грамматика языка способствует формированию данной закономерности.

Таким образом, мы попытались определить некоторые основания структурно-содержательного расхождения картины мира носителей разных языков.

Обратимся теперь к путям и способам перевода художественного текста на иностранный язык. На основании положения о связи языковых и ментальных структур нами делается вывод о крайней сложности передачи языковой игры как лингвоментального образования на другой язык. Поскольку языковая игра репрезентирует определённые связи концептов, характерные для данного языка, данной культуре, с помощью другого языка очень сложно передать ту конфигурацию связей, которую языковая игра актуализирует в исходном языке.

Итак, проанализировав языковой материал, мы пришли к выводу, что возможны два способа передачи языковой игры при переводе. Опишем их на примерах.

“Do you have a wild duck?”

“No, but we can take a tame one and irritate it for you.”

Анализ ЛСВ лексемы «wild» обнаруживает, что механизм языковой игры реализуется благодаря актуализации двух концептов, репрезентированных двумя ЛСВ.

В реплике посетителя: *“living in natural conditions”*

На второй концепт *“violent, uncontrollable in behavior”* указывает слово *“irritate”* (разозлить). Связь этих концептов происходит на основе семантического сходства между ними. Восстанавливая эту связь, мы интерпретируем данный анекдот. Таким образом, перед нами тип языковой игры (согласно нашей классификации), структурируемый смысловым компонентом концепта. Для возможностей перевода этого анекдота на русский язык нам следует проанализировать ЛСВ лексемы русского языка, соответствующей лексеме «wild» в английском. Оказалось, что в русском языке лексема «дикий» имеет также два семантических компонента, на основе которых в английском языке строится языковая игра.

«злой, неистовый» — *“violate, uncontrollable in behavior.”*

«неодомашненный» — *“living in natural conditions.”*

Благодаря тому, что объём лексем «wild» и «дикий» в русском и английском языках относительно одинаков (для нас актуальны только два ЛСВ, наличествующие в обоих языках), возможен дословный перевод этого анекдота на русский язык, сохраняя при этом межконцептные связи исходного языка, что является главным фактором адекватного перевода.

— *У вас есть дикая утка?*

— *Нет, но для вас мы можем разозлить домашнюю.*

В русском языке также структурирующим языковую игру является смысловой компонент концепта, что обнаруживает изоморфность процессов в русском и английском языках.

Рассмотрим другой пример дословной передачи языковой игры с русского языка на английский.

— *Моя жена просто ангел!*
— *Ну и счастливчик же ты. Моя все ещё жива.*

Анализ ЛСВ лексемы «ангел» обнаруживает, что языковая игра реализуется на основе актуализации двух концептов, репрезентантами которых являются два ЛСВ.

Актуализируются концепты «неземное существо» — в первой реплике и концепт «неживой» — во второй реплике на основе антонимической связи с лексемой живой.

Возникшая семантическая аналогия позволяет соотносить эти два концепта. При восстановлении этой связи возможна интерпретация приведённого выше анекдота. Таким образом, перед нами тип языковой игры (согласно нашей классификации) со структурирующим смысловым компонентом концепта. Для возможности перевода этого анекдота на английский язык следует проанализировать ЛСВ лексемы «angel», соответствующей русскому «ангел». Поскольку в английской лексеме также имеются интересующие нас семантические компоненты, связи между которыми идентичны, то возможен дословный перевод с сохранением концептуальных связей исходного языка.

"My wife is just an angel!"
"What a lucky you are. Mine is still alive."

Приступим к анализу анекдотов, в основе которых лежат иные типы языковой игры. Возможен ли в этих случаях дословный перевод? Рассмотрим пример.

"I had a round of golf with my wife this morning".
"Which won?"
The husband did not answer.
"Which won?" asked the friend the second time.
"Which one?" thundered the husband, "How many wives do you think I have? Do you take me for a Turk?"

Языковая игра в приведённом примере строится на активизации двух концептов. Очевидно, что интеграция концептов «which one» и «which won» происходит благодаря звуковому сходству и синтаксической структуре предложения, которая допускает присутствие в определённой позиции как лексемы «one», так и лексемы «won». Концепты «which one» и «which won» соотносятся не по смысловому концепту, таким образом не только смысловой компонент способен интегрировать концепты, но и языковой компонент концепта может выполнять эту функцию без учета семантики.

Подтвердим это положение на другом примере.
"Remember, that the swallow doesn't make a spring".*
*"No but swallows the size that you take would make one fall** all right".*

*swallow — ласточка, глоток.

*fall — осень, падать.

В тех случаях, где семантические компоненты, активизирующие соответственные концепты, невозможно перевести с сохранением межконцептных связей, очевидно, что дословный перевод невозможен.

Обратим внимание на совершенно иную реализацию механизма языковой игры в отличие от вышеизложенной.

Начальник отдела кадров — грузину: «Вы нам по профилю не подходите».

В данном примере актуализация происходит на основе языковых компонентов обоих концептов, но главным мы считаем ситуативный компонент. В восстановлении связей между концептами ведущую роль занимает невербальная ассоциация. Учитывая, что лексема «профиль» имеет асимметричный характер в английском и русском языках (в английском языке нет значения «направление, сфера деятельности») дословный перевод невозможен.

Итак, основные положения по проблеме понимания инокультурного текста и анализ языкового материала на английском и русском языках подводят нас к выводу о том, что передача языковой игры при переводе возможна только в очень редких случаях, где ведущим компонентом концепта при структурировании языковой игры является смысловой. Смысловой же компонент концепта способен доминировать в игровом процессе в языке в ситуации наличия двух сближаемых семантических компонентов в обоих языках — и в исходном, и в переводном языках.

Учитывая, что русский и английский языки имеют различные грамматические и синтаксические структуры в силу генетической обусловленности, ситуации наличия двух семантических компонентов одной лексемы, способных реализовать механизм языковой игры, в этих языках крайне редки. Однако, только в данных случаях возможно сохранение связей концептов исходного языка, что является залогом адекватного перевода, залогом сохранения национальной специфики текста.

В остальных же случаях передачи языковой игры при переводе оправдывает себя сохранение материала на исходном языке с прилагающимися комментариями, раскрывающими основания языковой игры (будь то омонимия, иное членение слова, перемещение ударения и так далее).

Такие же способы решения проблемы как компенсация или замены языковым материалом, репрезентирующим национальную специфику переводного языка, очень сильно искажают концептуальные связи исходного языка, что ни в коей мере не может оправдать адекватный перевод.

Проблема, затронутая нами в работе, представляет

большое поле для научной деятельности. Рассматривая языковую игру в контексте психолингвистического подхода, мы лишь наметили пути решения некоторых проблем. Дальнейшие теоретические разработки и анализ языкового материала позволит прийти к выводу, что механизм языковой игры может реализоваться не только на основе смыслового, языкового компонентов и компонента невербальной ассоциации, но и при задействовании

других компонентов концепта, что на данный момент является лишь предположением.

Также мы предполагаем, что актуализация концептов в языковой игре может происходить не по одному компоненту, возможны также промежуточные компоненты. Все это требует дальнейшего исследования и детального анализа языкового материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. — Москва: Наука, 1980. — 196с.
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребенка. // Вопросы психологии, №6, 1969. — С.60-75.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — Москва: РГГУ, 1999. — 384с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — Москва, 1997.
5. Павленис Р.И. Понимание речи и философия языка// Новое в зарубежной лингвистике, вып.17, Москва, 1986. — С.380-389.
6. Пищальникова В.А. Языковая игра как лингвосинергетическое явление // Языковое бытие человека в когнитивном и психолингвистическом аспекте. — Барнаул: АГУ, 2000. — С.105-117.
7. Утробина Т.Г. Экспериментальное исследование языковых репрезентаций комического смысла: Дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1997.
8. Уфимцева Н.В. Формирование и функционирование понятий у детей. — Москва, 1994.
9. Эльконин Д.Э. Психология игры. — Москва: Педагогика, 1978. — 301с.
10. Юнг К.Г. об отношении аналитической психологии к поэзии. // Сознание и бессознательное. — Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. — 544с.

© Гаврилова Елена Алексеевна (gavrilova_e@mirea.ru), Кухтина Яна Валерьевна (kuhtina@mirea.ru),
Рыбакова Елена Евгеньевна (rybakova@mirea.ru), Филиппская Анастасия Вадимовна (filipskaya@mirea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДВИЖЕНИЕ БАШКИРСКОЙ ПРОЗЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА К СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОМУ ЭПИЧЕСКОМУ ЦЕЛОМУ: СИНТЕЗ ФОРМ И СИНТЕЗ СОДЕРЖАНИЯ

Гареева Гульфира Нигаматовна

доктор филологических наук, доцент, Уфимский
университет науки и технологий
gareevagulfira@mail.ru

Янгулова Айзиля Айратовна

Уфимский университет науки и технологий
a.adelgildina@yandex.ru

THE MOVEMENT OF BASHKIR PROSE OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY TOWARDS A SOCIO-PHILOSOPHICAL EPIC WHOLE: SYNTHESIS OF FORMS AND SYNTHESIS OF CONTENT

**G. Gareeva
A. Yangulova**

Summary: The article examines the movement of Bashkir prose of the second half of the twentieth century towards a socio-philosophical epic whole, the growth of writers' skill in achieving a synthesis of forms and content. In the 1960s and 1970s, genre and style searches, and the desire for new forms of expression intensified throughout Soviet literature. Along with traditional genres, works synthesizing all these principles are created in various thematic plans and stylistic directions. In them, the past and the present, the objective and the subjective, were closely interconnected and designed to express the epic capacity of the depicted, the unity of personality and the world.

During these years, the lyrics tend to become research, and the essay, paying more and more attention to general thoughts about the meaning of being, is filled with lyrical excitement. These periods were characterized by a process of epic worldview, the fusion of various forms of storytelling, genre-style synthesis, for example, the strengthening of analytical principles in Belarusian prose, the lyricization of the Baltic novel, and the growth of research thought in the literature of Central Asia. Lyrical excitement in poetic works is complemented by concentrated thought, romantic inspiration in prose is complemented by the pathos of realistic research.

Keywords: Bashkir literature, prose, novella, form, genre, synthesis, lyricism, epic, genre, style.

Аннотация: В статье исследуется движение башкирской прозы второй половины XX века к социально-философскому эпическому целому, рост мастерства писателей в достижении синтеза форм и содержания. В 1960-1970-е годы во всей советской литературе активизируются жанровые и стилевые искания, стремление к новым формам выражения. Наряду с традиционными жанрами, в различных тематических планах и стилевых направлениях создаются произведения, синтезирующие все эти начала. В них прошлое и сегодняшнее, объективное и субъективное было тесно взаимосвязано и призвано выражать эпическую емкость изображаемого, единства личности и мира.

Лирика в эти годы стремится стать исследованием, а очерк, все больше внимания уделяя общим раздумьям о смысле бытия, наполняется лирической взволнованностью. В эти период, в целом, характерен процесс эпического мироощущения, слияния различных форм повествования, жанрово-стилевого синтеза, например, усиление аналитического начала в белорусской прозе, лиричность прибалтийского романа, рост исследовательской мысли в литературе Средней Азии. Лирическая взволнованность в поэтических произведениях дополняется сосредоточенным раздумьем, романтическое воодушевление в прозе – пафосом реалистического исследования.

Ключевые слова: башкирская литература, проза, повесть, форма, жанр, синтез, лиричность, эпичность, жанр, стиль.

Введение

В башкирской литературе 1960-1970-х годов, как и во всей советской, идут многосторонние творческие поиски, рождаются новые жанровые образования. Роль времени современность рассматривает по-новому, переосмысливая и обогащая в соответствии с изменившимися общественно-историческими условиями, выдвигая в активы те или иные, наиболее отвечающие духу времени, разновидности. Активизация субъективно-лирических начал этих лет как один из главных двигателей в стремительном обогащении и обновлении традици-

онных форм прозы, в многостороннем, жизненно-полнокровном изображении внутреннего мира человека остается востребованной и на современном этапе развития башкирской прозы, что составляет **актуальность** данной работы.

Цель исследования

Цель исследования – выявить преобладающие черты жанрового синтеза в башкирской прозе второй половины XX века на основе сравнительно-исторического анализа жанровых компонентов, наличествующих в наи-

более значимых в художественном отношении повестях.

Нашими **задачами** являются определение направления жанрового взаимодействия на примере наиболее знаковых произведений башкирской прозы второй половины прошлого столетия; выявление причины обращения писателей к новым жанровым формам в исследуемый период; определение синтеза жанровых разновидностей, создающих новую внутреннюю повествовательную форму в повестях З. Бишевой «Думы, думы», «Кюнхылу», Р. Низамова «Корреспондент», «Зять», «Марьям», «Гудки пароходов», «По следам отца», «Чужие люди», «Сын солдата», Ф. Исангулова «Лебедушка моя», Ф. Асянова «Остались лишь огни», Н. Мусина «Миг жизни», А. Хакимова «Радуга», И. Гиззатуллина «Сад влюбленных» и др.

В статье применяются следующие **методы исследования: сравнительно-исторический**, благодаря которому были выявлены важнейшие составляющие повестей З. Бишевой, Ш. Янбаева Ф. Исангулова, Ф. Асянова, Р. Низамова, Н. Мусина, А. Хакимова, И. Гиззатуллина и др., **метод целостного анализа литературного произведения**, давший возможность изучить жанрово-стилевое своеобразие повестей 1960-1970-х годов.

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается в выявлении различных жанрово-стилевых разновидностей, создающих новую внутреннюю эпическую форму в повестях, что впоследствии было дальше развито другими писателями. Данный аспект исследования впервые избран для настоящего исследования в качестве ключевого и представляет несомненный интерес и для осмысления индивидуального стиля писателей.

Теоретической базой исследования послужили труды по теории литературы И.Ф. Волкова [1], А.Б. Есина [2], Г.Н. Пospelова [3], В.Е. Хализева [4], в которых обсуждаются теоретические и методологические вопросы литературы, в том числе вопросы жанров и стилей; фундаментальные исследования М.М. Бахтина [5], Б.В. Томашевского [6], В.М. Жирмунского [7], где стиль рассматривается как отражение мирозерцания поэта, тесно связанного с историей литературы и историей культуры в целом, в теоретических изысканиях Н.Д. Лейдермана [8], пятый, шестой и седьмой тома фундаментальной семитомной «Истории башкирской литературы» [9, 10, 11], учебники для вузов «Башкирская литература двадцатого века» [12], «Башкирская литература XX-XXI веков» [13], где прослеживаются этапы развития башкирской прозы 1960-2020-х годов, труды Р.Н. Баимова [14, 15, 16], А.Х. Вахитова [17, 18], Г.Б. Хусаинова [19], предметом которых являются исследования этапов развития башкирской прозы, в частности, анализируются особенности взаи-

мосвязи и взаимодействия жанров и стилей эпических произведений башкирских писателей.

Полученные результаты показали, что повести Ф. Исангулова, Ф. Асянова, Р. Низамова, Н. Мусина, А. Хакимова, И. Гиззатуллина и др., демонстрирующие органический синтез объективного и субъективного начал, синтез форм и синтез содержания, способствовали активизации движения башкирской прозы к социально-философскому эпическому целому, возникновению различных жанрово-стилевых направлений в башкирской прозе второй половины XX века вплоть до сегодняшнего времени.

Усиление этических, нравственных акцентов в характеристике героя современности непосредственно связано с концепцией гуманизма периода «оттепели». Пристальное внимание к внутреннему миру личности в эти годы определялось верой в духовные возможности человека, в его гражданскую активность. В таких повестях, как «Мурадым» Г. Амири, «Думы мои, думы» З. Бишевой, «Лебедушка моя» Ф. Исангулова, «Остались лишь огни» Ф. Асянова, «Собственный корреспондент» Р. Низамова, «Миг жизни» Н. Мусина, «Радуга» А. Хакимова, «Сад влюбленных» И. Гиззатуллина, на первый план выдвигается борьба за нравственную чистоту человека, за совершенство социально-этических и эстетических взглядов.

Повестей Зайнаб Бишевой сближает общность высоких идейно-нравственных установок героев, стремление увидеть мир во всей его сложности и противоречивости [15, с.252]. В повести «Думы, думы» в форме дневника автор скрупулезно, шаг за шагом показывает сложный процесс становления характера юной, слишком самоуверенной героини Суфии. В форме исповеди хрупкой девичьей души раскрывается простая истина, что без умения быть полезным обществу не может состояться человеческая судьба.

В повести «Станный человек» широко использован прием психологического параллелизма, который помогает более полному раскрытию внутреннего мира героев. Гадельша и Галиакбар – люди совершенно противоположных взглядов и жизненных устремлений. Если в характере Гадельши воплощены лучшие черты советских людей – душевная щедрость, готовность прийти на помощь каждому, кого подстерегла беда, трудолюбие, и от всего «его облика веяло завидным здоровьем, какой-то внутренней силой и обаянием», то совсем иной человек Галиакбар – злобный, завистливый, недружелюбный, который называет Гадельшу «странным человеком», выражая недоумение по поводу открытости его характера, стремления сделать людям добро в ущерб самому себе.

В повести «Кюнхылу» изображается полная напряженного труда во имя победы жизнь башкирской де-

ревни военных лет, молодой учительницы Кюнхилу, заменившей на посту председателя колхоза ушедшего на фронт мужа и, с честью, выдержавшей это испытание.

В этих повестях нет стремительных сюжетных поворотов, острых драматических коллизий, им характерны естественность интонации, достоверность психологического рисунка [15, с. 126].

В повестях Р. Низамова «Корреспондент», «Зять», «Марьям», «Гудки пароходов», «По следам отца», «Чужие люди», «Сын солдата» нет контрастных противопоставлений. Конфликт повестей развивается на показе сложных взаимоотношений поколений, различного уровня гражданской и интеллектуальной сознательности. Герои этих произведений активны, любознательны, размышляют о жизни, о нравственности и о гражданской позиции. Труд является мерилем их социально-нравственной и духовной зрелости.

Носителями отрицательных тенденций нередко выступают сами положительные герои, что обуславливает жизненную многосторонность и сложность характеров.

Эволюция характера, интеллектуальный рост героев у Р. Низамова не связаны только с их продвижением по служебной лестнице. В повести «Марьям» положительные изменения в жизни колхоза рождаются благодаря личным способностям, интеллектуальному росту, творческим дерзаниям главного героя Бикбулата в процессе духовно-нравственного и социального развития всей деревни.

Жизненность изображенных событий, создание образа человека земли, психологическая мотивация его характера осуществляется через достоверные, психологически емкие детали [14, с. 67].

Разнообразны и приемы раскрытия духовного мира героев, изображения их психологии. Р. Низамовым часто и успешно используются, как и в поэзии, возможности поэтического синтаксиса, ассоциативность и многозначность слова: «Одиночество – есть одиночество, его черная тень чувствуется на каждом шагу. Увидишь ли одинокую березу, встретишь ли одинокий цветок, зачирикает ли одинокая птичка – сразу вспоминается твое одиночество» («Марьям»). Этот прием придает произведению своеобразное звучание, эмоциональность, и дает возможность более четко рисовать психологические характеры.

Характерны переживания Бибинур («Зять») после гибели сына. Она на распутье: «Если вдруг уйдет сноха, что же дальше? С кем же и как она будет жить? А если пустить в дом чужого... сердце не выдержит...». Повторяющиеся в дальнейшем ситуации еще более усиливают душевные муки матери, которая никак не может забыть сына: «этот

чужой будет браться за жерди, которые держал Шарифулла, откроет двери, которые открывал Шарифулла, будет есть за столом, где сидел Шарифулла, будет спать на койке, где спал Шарифулла... Ай, как сердце вынесет это, как она будет смотреть в глаза детей?»

В стремлении к образности, к разнообразию изобразительных средств писатель и обыкновенную деталь, факт нередко переводит в другую смысловую плоскость: «Поезд скрылся с глаз, оставив лишь черный дым. Этот дым навечно осел в моем сердце черной скорбью» («Чужие люди»). Или: «Жеребец не поддался... Аргамака можно оста-новить, а разве можно остановить быстротечные дни?» («Марьям»).

«Маленькая деревня гудела вовсю. Но труба каждого дома выпускала дым по-своему» («Зять»).

Живость диалогов в повестях, неожиданный инска-зательный смысл обыкновенных деталей, динамичность и внутренняя объемность повествования связаны с особенностями стиля писателя, его стремлением к образному слову.

Характерное для башкирской прозы 1960-1970-х годов эстетически действенное использование художественного приема «встреча с детством» в повестях Раиса Низамова перерастает в изображение связи времен, преемственности поколений и героических деяний, романтической устремленности героев.

В произведениях Ш. Янбаева каждый факт видится в сложном жизненном переплетении, в связи времен. Привязанность к традициям, особенно у старшего поколения в рассказах Ш. Янбаева связана с активным отношением героев и действительности к своей среде, к любимому делу. Привязанность Мархабы к старой сумке («Два подарка»), Умера и Бадернисы («Суюмбикэ» и «Напиток жизни») к своему делу показывает верность традициям, черту их характера, связывающую этих героев с прошлым и настоящим.

Творческому стилю Ш. Янбаева свойственны глубокая задушевность повествования, широта и разнообразие жизненных пластов, вносящие в национальное эпическое повествование оригинальных красок. Жизненность чувств, правдивость описания, драматизм ситуаций в рассказах достигается, не только простым чередованием разноречивых, контрастных планов, но и неожиданными сюжетными и композиционными поворотами, рассчитанными на усиливающую эмоциональное воздействие экспрессивность.

В повести «Свадьба» А. Хакимова суровые годы войны отражены своеобразно и даже несколько неожиданно. Пафос повести заключается в неизбежности жизни,

любви и счастья, в победе жизни над смертью, которую несет война [17, с.198]. В центре повести – трудная судьба молодой женщины Мэлики и ее подруг, беззаветно отдающих все свои силы для победы над врагом. Молодость и искренняя большая любовь помогает им выстоять. Они выходят из военных лет духовно окрепшими, хотя и не без потерь.

Своеобразие проблематики определяет и стилевой колорит повести. Повествование окрашено в грустные лирические тона, трудные драматические события военной поры накладывают отпечаток на чувства дружбы, любви, семейные отношения. Возвышенная любовь, вера в человека выступают как нравственная основа трудового героизма во имя победы. Любовь Мэлики в произведении – не рядовое чувство, а великое и светлое движение души. Не зря называют героиню «Алтынсэс» – Золотоволосая. Она и характером такова – светлая, искренняя и целеустремленная.

Мечты Алтынсэс и ее подруг о счастье в сочетании с драматической реальностью тех лет создают в повести особый эмоциональный настрой, способствуют оттенению гражданской самоотверженности и силы духа героев. Это качество присуще и многим другим произведениям А. Хакимова: лирика строгих военных лет, нелегкая, а иногда и драматическая любовь, озаренная светом жизни и надежды, переплетающаяся с большими и ответственными гражданскими устремлениями. В этом отношении «Свадьба» развивает высокие гражданские и героические мотивы известных башкирских поэмов – «Черные воды» М. Карима и «46-й солдат» Х. Гиляжева, рассматривающих драматические события военных лет также сквозь призму любви и ненависти.

Основные результаты

Таким образом, воспоминания, экскурсы в прошлое, в детство, юность – подобные логические увязки способствовали расширению временных и пространственных горизонтов событий, явились одновременно и своеобразными средствами создания эпичности, внутренней объемности, панорамности изображаемого. Эти преобладающие черты жанрового синтеза лиричности и эпичности в башкирской прозе второй половины XX века

впервые были выявлены на основе анализа произведений З. Бишевой, Ф. Исангулова, Ф. Асянова, Р. Низамова, Н. Мусина, А. Хакимова, И. Гиззатуллина и др.

Сложное взаимодействие различных стилевых начал, проникновение лирики и публицистики в эпическую структуру произведений башкирской прозы второй половины XX века было вызвано необходимостью совершенствования художественного инструментария национальной литературы в изображении полноты современной действительности. Благодаря лирическим и публицистическим обобщениям, романтической лепке образов, эпическому охвату событий, в стремлении полнее выразить время повесть преодолела свою жанровую узость.

Анализ литературных текстов видных башкирских писателей предоставил возможность установить взаимосвязи и взаимообусловленности формального и содержательного компонентов во внутренней форме художественного целого с учетом особенностей, приносимых синтетическим началом на уровне жанра.

В процессе анализа было выявлено, что различные жанрово-стилевые разновидности, создающие новую внутреннюю эпическую форму в повестях 1960-х годов, впоследствии было дальше развито другими писателями.

Теоретическая и практическая значимость материалов исследования заключается в том, что их можно использовать при дальнейших научных изысканиях в области проблемы взаимодействия и взаимовлияния, обогащения эпических структур, расширения типологии башкирской повести и романа, в практике преподавания башкирской литературы на филологических факультетах вузов, при подготовке общих и лекционных курсов, создании учебных пособий по истории башкирской литературы.

Представленная тема может быть продолжена и углублена в дальнейших исследованиях, касающихся анализа движения башкирской литературы к социально-философскому эпическому целому, изучения стилевого многообразия и жанрового новаторства башкирской прозы второй половины XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков И.Ф. Теория литературы: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / И.Ф. Волков. – М.: Просвещение, 1995. – 256 с.
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. 3-е изд. / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
3. Пospelов Г.Н. Теория литературы / Г.Н. Пospelов. – М.: Высшая школа, 1978. – 351 с.
4. Хализев В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – М.: Высшая школа, 2002. – 438 с.
5. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие / Вступ. статья Н.Д. Тamarченко; Комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тamarченко. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 334с.

7. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: избр. тр. / [вступ. статья Д.С. Лихачева]. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977. – 407 с.
8. Лейдерман Н.Д. Движение времени и законы жанра: Жанровые закономерности развития советской прозы в 60-70-е гг. / Н.Д. Лейдерман. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1982. – 254 с.
9. История башкирской литературы в 7-ми томах / Гл. ред. Г.Б. Хусаинов. Отв. ред. Р.Т. Бикбаев. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1993. Т. 5. – 596 с.
10. История башкирской литературы в 7-ми томах / Гл. ред. Г.Б. Хусаинов. Отв. ред. Р.Т. Бикбаев. – Уфа: Китап, 1996. Т. 6. – 710 с.
11. История башкирской литературы в 7-ми томах / Гл. ред. Г.Б. Хусаинов. Отв. ред. М.Х. Надергулов. – Уфа: Китап, 2019. Т. 7. – 800 с.
12. Башкирская литература двадцатого века: учебник для высших учебных заведений / Р.Н. Баимов и др. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2003. – 574 с.
13. Башкирская литература XX-XXI веков: учебник для высших учебных заведений / Г.Н. Гареева и др. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 648 с.
14. Баимов Р.Н. Поискам нет конца / Р.Н. Баимов. – М.: Современник, 1980. – 206 с.
15. Баимов Р.Н. Судьба жанра / Р.Н. Баимов. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1984. – 319 с.
16. Баимов Р.Н. Истоки и устья. Заметки о башкирской литературе / Р.Н. Баимов. – Уфа: Китап, 1993. – 350 с / Баимов Р.Н. Заметки разных лет: избранные статьи / Р.Н. Баимов. – Уфа: Гилем, 2007. – 380 с.
17. Вахитов А.Х. Когда раздвигаются горизонты / А.Х. Вахитов. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1979. – 292 с.
18. Вахитов А.Х. Жанр и стиль в башкирской прозе / А.Х. Вахитов. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1982. – 348 с.
19. Хусаинов Г.Б. Литература и наука. Избранные труды / Г.Б. Хусаинов. – Уфа: Гилем, 1998. – 614 с.

© Гареева Гульфира Нигаматовна (gareevagulfira@mail.ru), Янгулова Айзиля Айратовна (a.adelgildina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Горшенева Татьяна Александровна

Преподаватель, Военный учебно-научный центр
Сухопутных войск «Общевойсковая ордена Жукова
академия Вооруженных Сил Российской Федерации»,
(г. Москва)

tati-imp@yandex.ru

FACTORS THAT INFLUENCE THE FORMATION OF TRANSLATOR'S MENTAL SPACES WHEN WORKING WITH ENGLISH-LANGUAGE TEXTS

T. Gorsheneva

Summary: This article examines the factors that influence the formation and management of mental spaces in the translation process. Translation, considered through the prism of the theory of mental spaces, is presented as a complex cognitive activity. It requires a deep understanding of the source text, its terminology, and cultural context to accurately convey the author's intent to the target audience. The article identifies and analyzes key factors that shape a translator's mental spaces, including the level of language proficiency, cultural knowledge, subject area experience, text type and purpose, cognitive processes, translator experience and training, as well as the use of tools and resources for translating texts. The article argues that successful translation depends on the translator's ability to dynamically create and adapt mental spaces that overcome language and cultural barriers, ultimately recreating the intended meaning in the cognitive structure of the target audience. Inadequate translation caused by a lack of understanding of the source text can hinder the perception and understanding of the author's ideas. Translator's role is to make a choice in favor of interpretation and preserve the stylistic, emotional, and cultural characteristics of the source text.

Keywords: mental spaces, source text, target text, translation.

Аннотация: В этой статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование ментальных пространств и управление ими в процессе перевода. Перевод, рассматриваемый через призму теории ментальных пространств, представляется как сложная когнитивная деятельность. Он требует глубокого понимания исходного текста, его терминологии и культурного контекста, чтобы точно передать целевой аудитории замысел автора. В статье определяются и анализируются ключевые факторы, формирующие ментальные пространства переводчика, в том числе уровень владения языком, знания о культуре, опыт в предметной области, тип и цель текста, когнитивные процессы, опыт и подготовка переводчика, а также использование инструментов и ресурсов для перевода. В статье утверждается, что успешный перевод зависит от способности переводчика динамически создавать и адаптировать ментальные пространства, которые преодолевают языковые и культурные барьеры, в конечном итоге воссоздавая предполагаемый смысл в когнитивной структуре целевой аудитории. Неадекватный перевод, вызванный недостаточным пониманием исходного текста, может препятствовать восприятию и пониманию идей автора. Роль переводчика заключается в том, чтобы сделать выбор в пользу интерпретации и сохранить стилистические, эмоциональные и культурные особенности исходного текста.

Ключевые слова: ментальные пространства, исходный текст, текст перевода, перевод.

В своих многочисленных трудах, посвящённых переводу, ученые акцентировали внимание на необходимости вдумчивого осмысления исходного текста, авторского замысла и терминологии. Неадекватный или неполный перевод исходного текста не способен решить задачу, которую ставит перед собой переводчик: сделать мысли автора доступными для восприятия людьми, говорящими на ином языке. Для того чтобы перевод успешно выполнял свою коммуникативную функцию, переводчик должен быть глубоко погружен в изучение языка оригинала, а также истории и культуры народа, которые в нём отражены.

В ходе своей профессиональной деятельности переводчик неоднократно сталкивается с необходимостью осуществлять выбор между различными вариантами интерпретации исходного текста. Ему приходится определять, какие элементы исходного текста являются наи-

более важными и должны быть переданы в переводе, а также находить оптимальные способы преодоления возникающих затруднений.

Перевод текста с одного языка на другой в письменной форме представляет собой комплексный и многоаспектный процесс, для успешного выполнения которого переводчик должен обладать глубокими знаниями и терпением. В процессе письменного перевода необходимо не только произвести адаптацию текста на уровне лексики и грамматики, но и стремиться к сохранению стилистических особенностей, эмоциональной окраски и культурного контекста исходного текста. Поэтому письменный перевод является значимым и ответственным видом деятельности в области коммуникации. Для того чтобы осуществить письменный перевод, необходимо обладать глубокими знаниями как в ИЯ, так и в ПЯ, а также быть осведомлённым о ключевых особенностях, таких

как интонация и смысловые нюансы, которые могут оказать влияние на восприятие текста целевой аудиторией.

Перевод представляет собой сложный процесс интеллектуальной деятельности, в ходе которого переводчик анализирует и интерпретирует значения, контексты и культурные особенности исходного текста, чтобы передать его смысл на языке перевода. В основе этого процесса лежит теория ментальных пространств, которая базируется на ряде активно развивающихся областей языкознания, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, направленных на углубление понимания процессов восприятия, категоризации, классификации и осмысления окружающей действительности человеком, а также на исследование методов накопления знаний. В процессе обработки информации мы непрерывно конструируем, видоизменяем и интегрируем ментальные пространства, которые играют ключевую роль в деятельности переводчика, оказывая влияние на интерпретацию исходного текста и его последующее перефразирование.

Однако, что именно оказывает воздействие на формирование ментальных пространств в процессе перевода? На основании анализа научной литературы можно выделить множество факторов, влияющих на понимание и восприятие переводчика и определяющих итоговый результат перевода. Мы предприняли попытку систематизировать их, распределив по категориям.

1. Лингвистические знания:

Словарный запас: широкий словарный запас в ИЯ и ПЯ позволяет переводчику точно уловить смысл исходного текста и найти подходящие эквиваленты в языке перевода.

Грамматика и синтаксис: понимание грамматических структур обоих языков необходимо для правильного анализа исходного текста и построения грамматически правильных предложений в ПЯ.

Идиоматические выражения: знание идиом и разговорных выражений на обоих языках помогает переводчику избегать дословного перевода, который может звучать неуклюже или неестественно.

Трудности, с которыми сталкивается переводчик, во многом зависят от особенностей языков и того, как они используются для описания объектов и событий. В данном контексте можно выделить три категории затруднений: специфичность семантического содержания языковых единиц, несоответствие «картин мира», формируемых языками для отражения внеязыковой действительности, и различия в самой этой действительности, которые находят свое отражение в переводимых текстах.

Языковые единицы представляют собой не просто ярлыки, которые мы навешиваем на определённые объекты. Каждый языковой знак обладает своим неповторимым смыслом, который, как правило, не совпадает со значениями в других языках. В этой связи перевод представляет собой не просто замену одних языковых единиц другими. Переводчик вынужден постоянно осуществлять выбор, определяя, какие языковые элементы наиболее точно передают смысл исходного текста.

Еще одна трудность, с которой сталкивается переводчик, заключается в том, что в каждом языке реальность воспринимается и описывается по-своему, формируя уникальную «языковую картину мира». Сложности, возникающие при переводе, могут быть обусловлены тем, что в исходном тексте присутствуют элементы, которые не имеют аналогов в культуре, на которую осуществляется перевод, и, следовательно, не знакомы читателям. Речь идет, например, о простом понятии «лавы» в значении деревянного настила через реку, отсутствующего в картине мира западного. Также вопрос «How are you?», который является скорее формальностью для англичан и не требует глубокого погружения. В таких условиях от переводчика требуется не только глубокое проникновение в культурные особенности другого народа, но и умение адаптировать эти особенности таким образом, чтобы они были понятны и доступны целевой аудитории.

В работе Бейкера подчеркивается, что умение понимать и передавать оттенки значения как в ИЯ, так и в ПЯ — это основа качественного перевода [1, с.6].

2. Культурный фон и знания:

Перевод представляет собой процесс, требующий глубокого понимания культурных особенностей как исходного, так и целевого языка. Для того чтобы обеспечить максимальную точность передачи смысла текста, переводчик должен обладать глубоким знанием культуры обоих языков, что включает в себя:

Социальные нормы и обычаи: Понимание культурных нюансов позволяет переводчику избежать возможных интерпретаций, которые могут быть восприняты как оскорбительные или неуместные.

Исторический контекст: Анализ исторических событий и личностей может дать глубокое понимание сути и значимости исходного текста.

Ценности и убеждения: В различных культурах существуют уникальные системы ценностей и мировоззренческие концепции, которые могут оказывать существенное воздействие на то, как формулируются и интерпретируются идеи.

Осмысление культурных особенностей позволяет переводчику формировать ментальные пространства, которые гармонично вписываются в культурный контекст как исходного, так и целевого текстов, что способствует успешному восприятию переведенного текста целевой аудиторией. Басснетт акцентирует внимание на том, что перевод представляет собой не просто работу с языком, а сложный культурный процесс, включающий в себя согласование значений в различных системах мировоззрений. Она полагает, что в процессе перевода в качестве основной единицы выступает не слово или текст, а вся культура в целом [5, с.23].

В процессе коммуникации восприятие информации может претерпевать значительные изменения в зависимости от индивидуальных особенностей каждого индивида: некоторые люди способны уловить лишь основную идею, не углубляясь в детали. Можно вообразить беседы, в которых содержание высказываний не обусловлено контекстом, но для поддержания коммуникации достаточно, чтобы участники обменивались информативными репликами, формируя единое смысловое пространство.

Иногда случается так, что языковое содержание высказывания воспринимается лишь фрагментарно или не улавливается вовсе из-за недостаточного уровня языковых или фоновых знаний у коммуниканта, что затрудняет его способность сопоставлять и адекватно интерпретировать смысл. Существует понятие вербального знания, которое подразумевает способность человека воспроизводить информацию, полученную из устных или письменных источников, более или менее точно, избегая при этом собственных субъективных интерпретаций [2, с.35].

В языке отчетливо прослеживается корреляция между его лексическим составом и социально-культурными факторами. Это свидетельствует о прямой зависимости между объемом словарного запаса в определенной области и значимостью этой сферы для общества.

Социально-культурные аспекты выступают в качестве основополагающих элементов, формирующих у участников коммуникации фоновые знания, необходимые для адекватного восприятия и интерпретации речевых высказываний. В теории и практике перевода особую ценность представляют тексты, которые наглядно демонстрируют специфику быта и традиций представителей определённой культуры.

Помимо самобытных черт, свойственных каждой культуре, существуют и универсальные факторы, которые можно выявить в различных культурных контекстах. Более того, необходимо отметить, что культуры находятся в состоянии постоянного взаимодействия, оказывая взаимное влияние.

3. Тип и назначение текста:

У текстов различных жанров и стилей есть свои особенности и функции. Переводчик должен учитывать эти различия, чтобы создать перевод, который будет соответствовать ожиданиям и потребностям целевой аудитории.

Вид и цель текста определяют подход и решения переводчика, формируя ментальные пространства, которые он создает, оказывая воздействие на общий стиль перевода. Хатим и Мейсон акцентируют внимание на том, что задача переводчика заключается не только в передаче смысла текста, но и в обеспечении эффективного взаимодействия с читателем. Для этого необходимо адаптировать перевод с учетом особенностей целевой аудитории и коммуникативной функции текста [3, с.142].

Жанрово-стилистическая классификация переводов обусловлена использованием двух языковых систем в процессе перевода и необходимостью учета специфических особенностей каждой из них. Уникальные черты исходного текста, определяющие его принадлежность к определенному функциональному стилю, играют решающую роль в достижении основной цели текста и зачастую служат отправной точкой для выбора соответствующего стиля при переводе. В процессе работы над переводом исходного текста принимаются во внимание особенности языка перевода, которые могут отличаться от норм исходного языка в аналогичных ситуациях. Дифференциация видов перевода на основе жанрово-стилистических особенностей ПЯ представляется наиболее целесообразной в тех случаях, когда между языками существуют значительные различия в характеристиках стилей и жанров, что требует определенной стилистической адаптации перевода. В таких ситуациях необходимо модифицировать характер используемых соответствий, а также отказаться от стилистических элементов, которые наиболее близки к некоторым элементам исходного текста, но не соответствуют функциональному стилю языка перевода. Важно понимать, что использование подобных элементов в переводе является серьезным отступлением от стилистических правил и может значительно ухудшить качество перевода.

4. Когнитивные процессы и рабочая память:

Перевод требует значительных когнитивных усилий. Переводчик должен одновременно анализировать информацию из исходного текста, применять свои знания о языках и культурах, а также принимать решения о том, как наиболее точно передать смысл исходного текста в целевом.

Объем рабочей памяти представляет собой основополагающий элемент, обеспечивающий переводчику возможность удерживать информацию в сознании и эффективно оперировать ею в процессе перевода. Внимание

и концентрация являются неотъемлемыми условиями, гарантирующими предотвращение ошибок и обеспечивающими точность и последовательность перевода. Навыки решения проблем становятся необходимым инструментом для преодоления возникающих трудностей и поиска нестандартных подходов к решению переводческих задач. Успешность и продуктивность этих познавательных процессов непосредственно воздействуют на создание и применение ментальных пространств в процессе перевода. Алвес отмечает, что для разработки результативных методик обучения и оптимизации рабочего процесса переводчика требуется глубокое понимание когнитивных процессов, связанных с переводом [4, с.44].

5. Опыт и подготовка переводчика:

Опыт и обучение являются основополагающими элементами в процессе развития и совершенствования навыков переводчика. Специалисты в области перевода разработали и систематизировали методы и подходы, которые могут быть успешно применены для решения разнообразных задач, связанных с переводом. Формальное обучение предоставляет переводчикам теоретические знания и практические навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Практика способствует формированию четких представлений и эффективных когнитивных стратегий, что позволяет создавать более точные и детализированные переводы. Киралы полагает, что образовательный процесс, направленный на обучение переводу, должен быть ориентирован на формирование у студентов навыков самостоятельности, способности преодолевать возникающие трудности и адаптироваться к динамичным изменениям в профессиональной среде [6, с.56].

6. Инструменты и ресурсы:

Переводчики часто используют различные инструменты и ресурсы, которые помогают им в работе. К ним относятся: Словари и глоссарии для поиска незнакомых терминов.

Память переводов для повторного использования ранее переведенных сегментов.

Механизмы машинного перевода для создания первоначальных черновиков.

Онлайн-форумы и сообщества для поиска помощи и советов от других переводчиков.

Эти инструменты могут способствовать созданию и совершенствованию ментальных пространств, предоставляя переводчикам доступ к необходимой информации и поддерживая процесс принятия решений.

В процессе коммуникации формируется ментальное пространство, представляющее собой совокупность мыслей и идей, возникающих в результате взаимодействия с собеседником. Для понимания собеседника мы задействуем различные инструменты, которые позволяют нам извлекать и применять уже имеющиеся знания, а также формировать новые, основываясь на информации, полученной от других участников коммуникации. Итак, можно сделать вывод о том, что ментальное пространство представляет собой своего рода «свод идей», формируемый при использовании языковых инструментов под воздействием таких факторов как коммуникативные интенции говорящего, явно и имплицитно выраженные элементы, а также методы построения высказываний.

Ментальные пространства, создаваемые переводчиком в сознании, не являются чем-то статичным и неизменным: они находятся в состоянии постоянного движения и развития, формируясь под воздействием множества факторов: лингвистических, культурных, когнитивных и технологических. Осознавая эти аспекты и их воздействие на мыслительный процесс переводчика, мы можем лучше понять тонкости перевода и ту значимую роль, которую переводчики играют в преодолении языковых и культурных различий. В итоге успешный перевод — это не просто передача слов из исходного текста, но и воссоздание задуманного смысла в ментальном пространстве целевой аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейкер М. Другими словами: Учебник по переводу. — Лондон: Routledge, 2018.
2. Комиссаров Вилен Наумович. Современное переводоведение [Текст]: учебное пособие / В.Н. Комиссаров; под ред. Д.И. Ермоловича. - 2-е изд., испр. - Москва: Р. Валент, 2014. - 407 с.
3. Хатим Б. и И. Мейсон; Дискурс и переводчик; Лондон и Нью-Йорк: Лонгман, 1990. — 300 с.
4. Alves Fabio, Triangulating Translation: Perspectives in process-oriented research, John Benjamins Publishing Company, Benjamins Translation Library 45, 2003, 165 p.
5. Bassnett S. Translation Studies, 4th Ed, London, Routledge, 2013, 208 p.
6. Kraly D. (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice, Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing, 207 p.

© Горшенева Татьяна Александровна (tati-imp@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБЩНОСТЬ ДИСКУРСИВНЫХ ФУНКЦИЙ МАРКЕРОВ КОНТАКТНЫХ ГЛАГОЛОВ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ «ТЫ(ВЫ)/NI (NIN)+ ЗНАЕШЬ/ТЕ/ZHI DAO»)¹

Гуань Явэнь

доктор филологических наук, преподаватель,
Центральный университет национальностей Китая,
(г. Пекин, Китай)
yawenlena@126.com

**COMMONALITY OF DISCURSIVE
FUNCTIONS OF CONTACT VERB
MARKERS IN RUSSIAN AND CHINESE
SPONTANEOUS SPEECH (USING
THE EXAMPLE OF "YOU(YOU)/NI (NIN)+
KNOW/THOSE/ZHI DAO")**

Guan Yawen

Summary: This paper is devoted to the discursive functions of pragmatic markers used in Russian and Chinese. The research focuses on the analysis of predicative constructions «you (you) know (those)» /ni (nin) zhi dao, used in spontaneous colloquial speech. Hypothetically, these transcategorical units have common functions that are reflected in the interpersonal communication of native speakers of these languages. In addition to presenting information known to the addressee, markers play an important role in regulating and structuring the dialogue, ensure a smooth transition from discussing one issue to another, help introduce new information into the conversation, and are also used as hesitation markers. These phrases are based on contact verbs, which most often act as deictic, corrective, and metacommunicative markers, including approximator markers and xeno-indicators. Meanwhile, in the context of colloquial discourse, markers have a semantically weakening verb form, often lose their lexical meaning and acquire a pragmatic meaning. Thus, despite the differences in grammar and syntax, Russian and Chinese demonstrate common functions of these linguistic means, the contact verbs of which are inherently multifunctional and variable.

Keywords: discursive functions, marker, contact verb, oral spontaneous speech, discourse, Russian language, Chinese language.

Аннотация: Данная работа посвящена дискурсивным функциям прагматических маркеров, используемых в русском и китайском языках. Исследование сосредоточено на анализе предикативных конструкций «ты(вы) знаешь(те)» /ni (nin) zhi dao, употребляемых в спонтанной разговорной речи. Гипотетически, данные транскатегориальные единицы имеют общие функции, отражающиеся в межличностном общении носителей указанных языков. Помимо изложения известных адресату сведений, маркеры играют важную роль в регулировании и структурировании диалога, обеспечивают плавный переход от обсуждения одной проблематики к другой, помогают вводить в беседу новую для собеседника информацию, а также используются как маркеры hesitation. В основе обозначенных словосочетаний лежат контактные глаголы, чаще всего выступающие в роли дейктических, корректирующих и метакоммуникативных маркеров, в том числе, маркеров-аппроксиматоров и ксенопоказателей. Между тем в контексте разговорного дискурса маркеры имеют семантически ослабляющую форму глагола, часто утрачивают свое лексическое значение и приобретают прагматический смысл. Таким образом, несмотря на различия в грамматике и синтаксисе, русский и китайский языки демонстрируют общность функций данных языковых средств, контактные глаголы которых по своей природе обладают полифункциональностью и вариативностью.

Ключевые слова: дискурсивные функции, маркер, контактный глагол, устная спонтанная речь, дискурс, русский язык, китайский язык.

Введение

Дискурсивные маркеры, согласно исследованиям А.А. Блюдневой (2019), представляют из себя транскатегориальный класс единиц с непредметным значением, к которому относятся слова разных лексико-грамматических категорий, служащие для ор-

ганизации (обеспечения целостности) дискурса: частицы, наречия, союзы, свободные словосочетания и предикативные конструкции [1, с. 298], т.е. грамматически факультативные языковые единицы, помогающие регулировать межличностные отношения коммуникантов. В перечень предикативных конструкций входят контактные глаголы, выступающие в языке в роли одной из

¹ Статья подготовлена в рамках работы над проектом «Исследование по сравнению и переводу дискурсивных маркеров на основе русско-китайских устных корпусов», поддержанным грантом программы повышения квалификации молодых преподавателей Центрального университета национальностей Китая (проект № 2022QNPY21).

разновидностей прагматических маркеров устной речи и включающие в себя такие глагольные формы, как, например: «помнишь/те», «глянь/те», «представь/те», «оцени/те», «присмотри/те» и т.д.

Гипотеза – дискурсивные маркеры «ты(вы) знаешь(те) / *ni (nin) zhi dao*» в русском и китайском языках имеют общие функции.

В русском языке такой маркер, как «ты(вы) + знаешь», чаще всего встречается в повседневном дискурсе [4, с. 162], в китайском языке контактный глагол «*ni (nin) zhi dao*» – это высокочастотный дискурсивный маркер, обладающий широким прагматическим потенциалом, используемый для межличностного взаимодействия коммуникантов [14, р. 24].

Обзор исследований

Функции дискурсивных маркеров активно изучаются такими исследователями и учеными, как Е.А. Гришина (2007) [5], А.А. Блюднева (2019) [1], Е.В. Ерофеева (2023) [6], Д. Шиффрин (Schiffrin 1987) [16], А. Крисмор (Crismore 1989) [15], Лю Лиянь (刘丽艳 2005) [9], Чжан Ли (张黎 2017) [14] и т.д. Эволюция контактных глаголов «ты(вы)/*ni (nin)*+ знаешь/те/*zhi dao*», используемых в дискурсе, рассматриваются Н.В. Богдановой-Бегларян (2014 [2]; 2019 [3]; 2019 [4]), Е.Р. Масловой (2016 [4]; 2019 [7]), О.В. Блиновой (2019) [3], Г.Я. Мартыненко (2019) [3], Т.Ю. Шерстиновой (2019) [3], Тао Хунъинь (陶红印 2003) [12], Лю Лиянь (刘丽艳 2006) [10]; Ран Юнпин (冉永平 2002) [11], Ян Шуай, У Яксин (杨帅 · 吴亚欣 2022) [13] и др.

В работе Д. Шиффлин (1987) анализ дискурсивного маркера *you know* (с англ. «ты(вы) знаешь(те)») представлен сквозь призму когерентности дискурса.

Исследования Дай Вэйдун и др. (1997) [8] описывают одни из наиболее часто употребляемых в английской речи контактных глаголов *you know, you see, in other words* (англ.) с семантической точки зрения. Данные маркеры выполняют следующие 22 функции: оценка, разъяснение, уступка, доверие, опровержение, сравнение, подтверждение, уточнение вопроса, цитата, предложение, резюмирование и т.д., в том числе *you know* выступает в роли глагола-связки, который означает доверие. При этом маркер не имеет пропозиционального значения и в основном используется для укрепления коммуникативной связи между адресантом и адресатом, тем самым повышая уверенность того, кто инициирует коммуникационный акт.

Прагматическая функция *you know* (англ.) подробно проанализирована Ран Юнпин (2002): ученая пришла к выводу, что в процессе общения дискурсивный маркер не столько составляет пропозициональное содержание дискурса, сколько его роль заключается в регулирова-

нии и управлении такой интерактивной моделью коммуникации, как вербальная. Появление подобных маркеров является результатом коммуникативной адаптации [11, р. 10]. Более того, исследуемый феномен имеет референциальные отношения в компаративном анализе *ni zhi dao* (кит.) и *you know* (англ.).

Контактный глагол «*ni (nin) zhi dao*», используемый в китайской разговорной речи, представлен в исследованиях Тао Хунъинь (2003) сквозь призму глагольных форм *wo bu zhi dao* («я не знаю»), *bu zhi dao* («не знаю») и *ni zhi dao* («ты знаешь»). По мнению ученого, все три формы можно рассматривать как эволюционирующие прагматические маркеры, при этом *ni zhi dao* имеет регулятивную языковую функцию [12], а именно: дискурсив-регулятив помогает устанавливать контакт с реципиентом или контролировать его сосредоточенность, т.е. с помощью маркера вновь возвращать внимание адресанта на обсуждаемую тему.

Лю Лиянь (2005), основываясь на соотношении между контактным глаголом *ni zhi dao* и его информационной семантикой, дифференцирует главную функцию маркера, полагая, что «*ni zhi dao*» в устной коммуникации отражает интерсубъективность дискурсивного знака [9].

Чжан Ли (2017), подробно проанализировав несколько функций *ni zhi dao*, выделяет следующие: 1) побуждение реципиента обратить внимание на новую тему дискурса или значимость излагаемой информации, в т.ч. ее последовательность; 2) активизирование мотивации коммуниканта признавать подлинность излагаемых фактов либо соглашаться с их оценкой; 3) подчеркивание достоверности вышеупомянутой информации и в то же время указание на то, что адресат не знает перечисленных аспектов, однако, должен признавать их и соглашаться с ними [14, с. 128-134].

Наиболее детально такая глагольная форма, как «ты(вы) знаешь(те)», представлена в работе Н.В. Богдановой-Бегларян, Е.Р. Масловой (2019) [4], исследуемая сквозь призму прагматической функции, и в проекте Н.В. Богдановой-Бегларян, О.В. Блиновой, Г.Я. Мартыненко, Т.Ю. Шерстиновой под названием «Один речевой день» (2019) [3]. А именно, опираясь на корпус повседневного разговорного дискурса, посредством синтеза количественных и качественных методов, представлено шесть функций глагола «знаешь/те», встречаемых в коммуникативном поведении носителей русского языка в течение дня.

Данный контактный глагол используется для выполнения таких дискурсивных задач, как обозначение начала, конца разговора или его реорганизация, заполнение пауз в речевом потоке, уточнение содержания устного высказывания и т.д. [3; 4; 7]. Исходя из полученных ре-

зультатов проекта, в 46% случаев глагол «знаешь» помогал заполнить пробелы и выполнял метаязыковую функцию; начало дискуссии им «дефинировалось» в 43% примеров [7, с. 47]. При этом в разговорном языке маркер имел семантически ослабляющую форму глагола, тогда как в конкретном контексте он чаще всего утрачивал свое лексическое значение и приобретал прагматический смысл [3; 1, с. 9].

Основные результаты

О дискурсивных маркерах контактных глаголов

В русском языке контактные глаголы, выступающие в роли дискурсивных маркеров, могут иметь:

- 1. Форму императива** (повелительного наклонения) второго лица единственного или множественного числа: (а) **простая** форма в единственном числе образуется путем добавления суффикса «-и» или «-ь», а множественная – с помощью суффикса «-те»: (ср.: *представь/те (себе), (по) слушай/те, (по)смотри/те, (по)гляди/те, прикинь/те, зацени/те, вообрази/те, глянь/те, заметь/те, скажи/те, подожди/те* и т.д.); (б) **составная** форма образуется при добавлении союза («пускай»), частицы («пусть»), призыва к действию («давай/давайте») и т.д.;
- 2. Форму настоящего времени второго лица единственного или множественного числа изъявительного наклонения:** (ср.: *знаешь/те, видишь/те, понимаешь/те, представляешь/те (себе)* и т.д.).

Одним из наиболее частотных дискурсивных маркеров, встречаемых в русском и китайском языках, является предикативная конструкция «*ты(вы) знаешь(те)*» (рус.) / *ni (nin) zhi dao* (кит.), включающая в себя глагол «*знать / zhi dao*». Данный контактный глагол может выполнять текстовую, межличностную и другие функции, благодаря чему способен осуществлять множество коммуникативных задач:

- (а) исключать гезитацию, т.е. заполнять собою речевые заминки, паузы, демонстрирующие нерешительность, неуверенность, раздумье – говорить вместо «эээ», «как его там...», «ну», «как его» и т.д.;
- (б) корректировать высказывания (использоваться вместо слов и словосочетаний «если быть точным», «напротив», «точнее» и т.д.);
- (в) структурировать излагаемую речь (употребляться наравне с такими вводными конструкциями, как «во-первых», «прежде всего», «в итоге» и т.д.);
- (г) объяснять что-либо как посредством союзов и словосочетаний «имел в виду», «как бы», «в том смысле, что...» и т.д., так и употребляться вместо них;
- (д) иллюстрировать речь примерами, т.е. говорить вместо или в сочетании с наречиями и вводными словами: «к примеру», «если обратить внимание

на...», «скажем...» и т.д.;

- (е) реализовывать такую разновидность прагматической функции, как метакоммуникативная [4, с. 160–161], т.е. выполнять регуляцию дискурса на этапе установления и завершения акта коммуникации, а также реализовывать коммуникативные интенции (намерения) говорящего.

Как дискурсивные маркеры выражения «*ты(вы) знаешь(те)*» (рус.) / *ni (nin) zhi dao* (кит.) представляют из себя предикативные конструкции, состоящие из местоимения «*ты (вы)*» / *ni (nin)* и когнитивного глагола «*знать*» / *zhi dao*? В настоящее время они являются неканоническим указанием на наличие общего знания между коммуникантами [1, с. 299]. При этом глаголы «*знать*» и *zhi dao* (кит.) приобретают конкретное лексическое значение только в контексте [10, р. 424], тогда как местоимения второго лица «*ты(вы)*» / *ni (nin)* могут отсутствовать в конструкции или быть ее дополнением.

Анализ дискурсивных функций маркеров «*ты(вы) знаешь(те)*» / *ni (nin) zhi dao*

В первом примере контактный глагол используется как маркер позитивной вежливости для констатации факта (субъект знает определенную информацию), при этом он выполняет такую функцию, регулирующую взаимодействие между участниками коммуникации, как предварение вывода.

Пример № 1:

- а) – 为什么会淋湿 · 原因你知道 。 (перев. с кит.: «**Ты знаешь, почему ты промок**»).
- 因为我跑的没雨快 。 (перев. с кит.: «**Потому что я бегаю не так быстро, как дождь**»).
- б) – **Вы же знаете, что Ходорковский сегодня предельно популярен! Как вы на это смотрите?**
- Отношусь с уважением.

Грамматическая связность с коннотацией вышеобозначенных маркеров в обоих языках началась с восклицательных предложений, содержащих и глагол, и местоимение.

Пример № 2:

- а) **S : 你知道我有多想你吗! 我可是把你的歌都又听了n遍的女人! 这样你能理解我对你的爱了吗!** (Перев.: «**Знаешь ли ты, как сильно я скучаю по тебе? Я женщина, которая слушала ваши песни снова и снова! Так можешь ли ты понять мою любовь к тебе?**»)
- б) – **Знаешь, как я устала?!**
- Не представляю, как ты это все успеваешь делать одна...

Во втором примере используются глагол и частица *ni zhi dao* + 'duo'. Чаще всего такие восклицательные пред-

ложения в китайском языке подчеркивают, что степень симпатии адресанта выходит за рамки формального общения, следовательно, контактный глагол выполняет функцию привлечения внимания адресата; б) вопросительно-восклицательное выражение «*ты знаешь?!*» присоединено к упреку говорящего, т.е. выполняет такую дополнительную прагматическую задачу, как маркирование границ реплики.

Когда контактный глагол выполняет функцию выражения сомнения или отрицания, он реализовывает только прагматический потенциал. В большинстве случаев основное лексическое значение глагола «*знать*» / *zhi dao* указывает на воображаемое коммуникантами общее знание информации [1, с. 299].

Таким образом, контактные глаголы употребляются для регулирования речевого взаимодействия собеседников, а также подчеркивают уже известные для коммуникантов аспекты либо дополняют фразу новой информацией. С семантической точки зрения данные маркеры представляют из себя метакоммуникативные маркеры [15], т.е. глаголы, помогающие осмыслить услышанное, устанавливать и поддерживать контакт с коммуникантом, направлять адресата на верную интерпретацию высказывания [6, с. 175], при этом представляют из себя продукт интеллектуальной деятельности – выступают в роли глаголов восприятия и понимания [4, с. 158; 16].

С точки зрения интонации, при оформлении высказывания контактные глаголы обычно не сливаются в монолитной фразе, а имеют до и после себя смысловые паузы. Однако, когда маркер «*ты знаешь*» используется для того, чтобы заручиться одобрением или поддержкой реципиента, паузы до и после словосочетания не ставятся [14, р. 128-129], в китайском языке *ni zhi dao* без пауз употребляется для замены в речевом потоке хезитации. Следовательно, в спонтанной речи функции контактных глаголов структурно и интонационно вариативны, сами маркеры не имеют строгого порядка слов во фразе и могут употребляться как с местоимением, так и без него.

Дискурсивный маркер *ni zhi dao* можно использовать в китайском языке в сочетании с частицами 吗 [ma] (с кит. «это»), 吧 [ba] (с кит. «ладно»), 不 [bu] (с кит. «ничего»), 就 [jiu] (с кит. «и»), 又...了 [you...le] (с кит. «снова...»), позволяющими создавать прочную структуру предложения. В русском языке исследуемый контактный глагол также может употребляться в сочетании с местоимениями в различных вариациях, например: «(ты) знаешь», «(вы) знаете», «как знаешь (знаете)», «знаешь (знаете) что...», «ну, знаешь ли...» и т.д., иногда сосуществуя с такой служебной частью речи, как «же»: «знаешь же, что...».

В третьем примере исследуемый маркер практически достигает наивысшего уровня функционально-

го семантического обобщения, в то время как *ni* / «ты» трансформируется из местоимения второго лица единственного числа в неопределенное местоимение.

Пример № 3:

- а) – 你瘦没有呢? 这么久.....我回来了, 又胖了。
(перев. с кит.: «Худая? Прошло так много времени... Я вернулась и снова растолстела»).
- 可能之前瘦了点, 这两天又吃好多。你知道, 一道闪电的路上总是不那么容易。你知道, 一道闪电的路上总是不那么容易。(перев. с кит.: «Может быть я немного и похудела раньше, но за последние два дня много съела. **Знаешь**, путь к вспышке молнии всегда не так прост»).
- б) – Знаешь, Рома, я в детстве был очень стеснительным, гораздо стеснительнее тебя, и я стал развивать в себе умение быть наглым.

В данном примере и в русском, и в китайском языке используется маркер-аппроксиматор, выполняющий функцию указания на степень уверенности адресанта в сообщаемой информации.

Солидарно с выводами Тао Хунъинь (2003) [12], Чжан Ли (2017) [14], У Яксин (2022) [13] и Е.В. Ерофеевой (2023) [6], а также опираясь на анализ разговорного корпуса, можно сделать вывод, что маркеры «*ты (вы) знаешь(те)/*» / *ni (nin) zhi dao* могут играть определенную роль в поддержании разговора, способствуя разграничению фраз на «стартовые, направляющие (навигационные) и финальные» [6, с. 175] компоненты.

В четвертом примере в пункте (а) словосочетание *ni zhi dao* / «*ты знаешь*» используется для того, чтобы начать разговор и в то же время побудить адресата обратить внимание на последующую (новую) информацию. Во фразе пункта (б) используются маркеры-ксенопоказатели, выполняющие функцию сигнала к введению в повествование новой темы:

Пример № 4:

- а) – 你知道, 一群老年儿 (除了我) 在一起, 只有这样。(перев. с кит.: «**Вы знаете**, группа пожилых людей (кроме меня) собирается вместе, это единственный способ»).
- 你是因为没得办法上场。(перев. с кит.: «Ты такой, потому что у тебя нет возможности играть»).
- б) – Так закроют же.
- Закроют. Но **ты знаешь**, в аспирантуре учиться еще три года, после чего он может стать единственным, кого можно было бы выдвинуть на конкурс от московской консерватории.

В пятом примере говорящий использует дискурсивный маркер *ni zhi dao bu* («знаешь ли»), позволяющий

подтолкнуть адресата к окончанию текущего разговора и в то же время получить от него одобрение, а именно, контактный глагол в данной ситуации помогает адресанту направить собеседника на верную интерпретацию услышанного высказывания – согласиться с чувствами, оценками или мнениями отправителя информации.

Пример № 5:

- а) – 我看你晒大连，心里老闹腾了你知道不。（«Я вижу, как ты наслаждаешься общением с Далянем, но, **знаешь**, в своем сердце ты постоянно создаешь проблемы»).
- б) – Ты бы еще выехала на встречную полосу, тогда точно обратила бы на себя внимание, **знаешь ли!**

В данном примере посредством дейктических маркеров выполняется указательная функция – акцентируется внимание на абсурдности поступков адресанта, при этом и *ni zhi dao bu*, и конструкция «**знаешь ли**» выражают удивление коммуниканта и помогают ему завершить разговор.

В шестом примере контактные глаголы обоих языков помогают структурировать текст естественным образом.

Пример №6:

- а) – 讨厌你。（перев. с кит.: «Ненавижу тебя!»)
- 你知道，其实带着爸妈也很累的。（перев. с кит.: «**Знаешь**, на самом деле, я тоже устал таскать за собой своих родителей»)
- б) – **Знаю**, ты устал от всех этих нотаций. Но подумай, чтобы ты сделал на их месте?

Метакоммуникативные маркеры помогают не только сделать изложение примера №6 последовательным, но и выполняют в данных фразах функцию введения примера.

В седьмом примере дискурсивные маркеры используются для передачи неестественного хода беседы.

Пример №7:

- а) 许子东：哎呦，那个感觉就是... (перев. с кит.: Сюй Цзидун: «О, это такое чувство...»)
- 孟广美：你知道日本有很多心理学家他们用花来分类人。（перев. с кит.: Мэн Гуанмэй: «**Знаете**, в Японии есть много психологов, которые используют цветы для классификации людей»).
- б) – Я бы тебе часами рассказывал про их отношения, но что меня порождает больше всего... – **Знаешь**, в это время года рассвет особенно прекрасен! Только взгляни в окно...

В вышеуказанных примерах маркеры позволяют корректировать ход беседы, направляя ее в новое рус-

ло, т.е. выполняют функцию «переключения» разговора на другую тему.

В восьмом примере исследуемые дискурсивные маркеры выполняют функцию обозначения смены темы в естественном ключе, т.е. после завершения обсуждения текущего вопроса они используются для логического перехода к разговору о другой проблематике.

Пример №8:

- а) 竹幼婷：爱情就和减肥一样，开始容易，持续难。（перев. с кит.: Чжу Ютин: «Любить – то же самое, что худеть. Легко начать и трудно сохранить»).
- 窦文涛：是吗？(перев. с кит.: Доу Вэньтао: «Правда?»)
- 竹幼婷：对啊，他们认为这种比喻，觉得减肥是一种意志力，我的意志力有了，意志力象征，所以我也自嘲自己说，如果你没有办法对自己的身材都有自制力的话，你做什么事情会成功。（перев. с кит.: Чжу Ютин: «Да, они так и сравнивают. Думают, что похудение – это своего рода сила воли. У меня есть сила воли, а сила воли – это абстракция, поэтому я тоже смеюсь над собой и говорю: «Если ты не можешь контролировать свой вес, то все, что ты не делаешь, тоже ведет к успеху»»)
- 窦文涛：对。你知道，许老师，我们老板推荐我去的减肥机构。（перев. с кит.: Доу Вэньтао: «Совершенно верно. **Знаете**, учитель Сюй, меня отправили в центр лечения и профилактики ожирения, где проходил терапию ваш босс»).
- б) – У меня в США есть друзья: Вадим и Боря.
- Они русские?
- Да, русские до мозга костей, хоть и живут в Америке более десяти лет.
- Ясно. **Знаешь**, а я ведь думал, что жизнь за границей ведет к аккультурации.

В данном примере контактные глаголы используются как разграничительные маркеры, а также, помимо структурирования диалога, выполняют функцию обозначения смены темы.

Исследование также демонстрирует, что существует более сложное соответствие между функциями маркеров «ты(вы) **знаешь(те)**» / *ni (nin) zhi dao* и порядком данных слов в предложении в русском и китайском дискурсах.

Заключение

Анализ функций глагольных форм «ты(вы) **знаешь(те)**» / *ni (nin) zhi dao* в русской и китайской разговорной речи раскрывает общие черты в мышлении носителей обозначенных языков.

Общность транскатегориальных единиц заключается в том, что контактный глагол обоих языковых культур может

использоваться как маркер позитивной или негативной вежливости; подчеркивать степень симпатии / антипатии адресанта; маркировать границы реплики; в том числе играть определенную роль в поддержании разговора, способствуя разграничению фраз на стартовые, направляющие

(навигационные) и финальные компоненты; помогает как начать разговор, так и побудить адресанта обратить внимание адресата на новую информацию и т.д. При этом функции данных контактных глаголов имеют широкий спектр вариативности и полифункциональны по своей природе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блюднева А.А. Дискурсивный маркер *you know* и его функциональный перевод на русский язык при субтитровании и дубляже художественных фильмов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2019. №3. С. 298–304.
2. Богданова-Бегларян Н.В. Лингвистические этюды (о некоторых особенностях русской разговорной речи) // Вестник Пермского федерального исследовательского центра. 2014. №1. С. 50–66.
3. Богданова-Бегларян Н.В., Блинова О.В., Мартыненко Г.Я., Шерстинова Т.Ю. Проект «Корпус русского языка повседневного общения «Один речевой день» (ОРД): текущее состояние и перспективы. 2019. С. 100–109.
4. Богданова-Бегларян Н.В., Маслова Е.Р. Русские контактные глаголы в устной спонтанной речи: объем словника и функционально-семантическое разнообразие // Acta Linguistica Petropolitana. 2019. С. 158–184.
5. Гришина Е.А. О маркерах разговорной речи (предварительное исследование подкорпуса кино в Национальном корпусе русского языка) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции «Диалог 2007» (Бекасово, 30 мая – 3 июня 2007 г.). М.: РГГУ, 2007. 17 с.
6. Ерофеева Е.В. Значение и функции прагматических маркеров в русской устной речи // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2023. №1. С. 170–182.
7. Маслова Е.Р. Функционирование контактных глагольных форм в русской устной речи. Дис. ... маг. лингв., Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2016. (рукопись).
8. 戴炜栋等. 英语常用衔接词例解词典[C]. 上海: 上海外语教育出版社, 1997.
9. 刘丽艳. 口语交际中的话语标记[D]. 浙江: 浙江大学, 2005.
10. 刘丽艳. 话语标记«你知道»[J]. 中国语文, 2006(5): 423-480.
11. 冉永平. 话语标记语 *you know* 的语用增量辨析[J]. 解放军外国语学院学报, 2002(4): 10-15.
12. 陶红印. 从语音、语法和话语特征看«知道»格式在谈话中的演化[J]. 中国语文, 2003(04): 291-302+383.
13. 杨帅, 吴亚欣. 话轮末尾«你知道吗»的会话分析研究[J]. 外语教学, 2022(2): 29-35.
14. 张黎. 汉语口语话语标记成分研究[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2017.
15. Crismore A. Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act. New York: Peter Lang Publishers, 1989. 282 p.
16. Schiffrin D. Discourse Markers[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 364 p.

© Гуань Явэнь (yawenlena@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

ACTUALISATION OF THE CATEGORY OF INSTRUMENTALITY IN PHRASEOLOGICAL PHRASES

**N. Menshakova
S. Riabkin
S. Shustova**

Summary: The proposed article deals with the category of instrumentality and how it is actualised in linguistic material such as phraseological phrases. A brief definition of the instrument and the category of instrumentality is given, and the specificity of phraseology as a source of material for the analysis of instrumentality is explained. Russian phraseological phrases with instrumental meaning are selected for detailed study, illustrated with examples of usage from the National Corpus of the Russian Language (NCLR). All phraseological phrases are divided into two groups, depending on whether they refer directly or indirectly to the instrument of action. Quantitatively, phraseological phrases with a direct reference to the tool predominate in the analysed material. The work shows how stable expressions enrich the language, reflecting the variety of ways in which the category of instrumentality is realised, and confirms their importance in linguistic analysis.

Keywords: category of instrumentality, agent, instrument, categorical situation, phraseological phrase.

Меньшакова Надежда Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
tnesperanza@mail.ru

Рябкин Сергей Александрович

аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
riabkins8@gmail.com

Шустова Светлана Викторовна

доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
lanaschust@mail.ru

Аннотация: В предлагаемой статье рассматривается категория инструментальности и то, как она актуализируется в таком языковом материале, как фразеологизмы. Дается краткое определение инструмента и категории инструментальности, объясняется специфика фразеологии как источника материала для ее анализа. Для детального изучения отобраны русские фразеологизмы с инструментальным значением, они проиллюстрированы примерами употребления из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Все фразеологизмы разделены на две группы в зависимости от того, прямо или косвенно в них называется инструмент совершения действия. В количественном отношении в проанализированном материале преобладают фразеологизмы с прямым названием инструмента. Работа демонстрирует, как устойчивые выражения обогащают язык, отражая разнообразие способов реализации категории инструментальности, и подтверждает их значимость в лингвистическом анализе.

Ключевые слова: категория инструментальности, агенс, инструмент, категориальная ситуация, фразеологизм.

Под инструментальностью понимается специфический способ выражения мысли при помощи различных инструментов – предметов, информации, действий, состояний и т.д. [1, 8, 9, 10, 11]. Инструмент – это участник ситуации, как правило, неодушевленный, которого агенс использует для осуществления своей деятельности [3, с. 121]. Инструментальность может проявляться как на лексическом, так и на грамматическом уровнях языка. Все представления об инструментальности могут объединяться в особую концепт сферу инструментальности. Под ней понимается «совокупность стереотипных знаний и представлений об инструментальности, определяемой как «все то, с помощью чего некий субъект воздействует на объект для достижения определенного результата» [9, с. 84]. Инструментальность может рассматриваться как лексико-грамматическая категория, присущая языковым предложениям. Целью данного исследования является изучение специфики актуализации категории

инструментальности во фразеологии.

К области фразеологии относится ряд семантически разнородных типов сочетаний: фразеологизмы, идиомы, фразеосхемы, речевые штампы, пословицы и поговорки, афоризмы и т.д. Каждая фразеологическая единица имеет свою особенность. Основная черта фразеологизмов, которая является значимой для нашего исследования, состоит в том, что они представляют собой сочетания слов с переосмысленным общим значением: новое значение фразеологического сочетания слов не является суммой значений слов, входящих в состав фразеологизма. Переосмысление, или семантическая транспозиция, лексико-грамматического состава, устойчивость и воспроизводимость – вот основные и универсальные признаки фразеологизмов [12].

Изучение способов актуализации категории инстру-

ментальности во фразеологии проводилось при помощи таких методов, как контекстный анализ, интерпретация, функциональный анализ (наблюдение функционирования исследуемых языковых единиц с целью описания их семантического потенциала) и описательный метод.

Рассмотрим фразеологизмы, которые представляют собой сочетание глаголов и существительных с различными дополнительными компонентами в виде предлогов, дополнений, обстоятельств. В данных фразеологизмах инструментальное значение актуализируется в процессе метафорического переноса. В процессе анализа рассмотрим денотативное значение существительного, являющегося компонентом фразеологизма, выясним результирующее (метафорическое) значение фразеологического сочетания слов. Все фразеологизмы можно разделить на те, в которых инструмент называется прямо, и те, где инструмент подразумевается косвенно, но не называется. Важно отметить, что в любом случае явный или подразумеваемый инструмент является лишь частью переноса значения, которое характерно для фразеологизмов.

1. Прямое название инструмента

Бить в набат – ‘обращать всеобщее внимание на грозящую опасность, стремясь предупредить ее, призывая к борьбе с ней’ [2, с. 36]. Набат – это медный барабан или колокол, инструмент, который использовали для оповещения о беде: *Сам же единым духом взобрался на колокольню и принялся бить в набат*. Метафорически **бить в набат** означает ‘сигнализировать о проблеме’: *Но местные жители стали бить в набат, ведь стадион для них – это одно из немногих мест для досуга* [6].

Бить как обухом по голове – ‘неожиданно, внезапно поражать, ошеломлять, крайне озадачивать, огорошивать’ [2, с. 490]. Обух – это тяжёлая часть топора (широкая плоская сторона, противоположная лезвию), используемая для ударов: *Пьяные Карпов и его сожительница Давыдова после ссоры с Васиным, который у них квартировал, занимая мансарду, решили ночью выселить его и сдать освободившееся помещение другим лицам. С этой целью они вооружились топорами, поднялись в мансарду, где в это время спал Васин, и, угрожая убийством, набросились на него. Карпов схватил его за воротник, пытался душить, а Давыдова стала наносить ему удары топором. После первого удара по руке Давыдова замахнулась вторично, однако Васин вырвал у нее топор и ударил обухом по голове, а затем стал наносить удары топором Карпову, пока тот не упал. Обоим нападавшим причинен тяжкий вред здоровью. После случившегося Васин добровольно явился в отдел внутренних дел и сообщил о происшествии. Имеется ли в действиях Васина состав какого-либо преступления?* В переносном смысле означает ‘действовать грубо, резко, неожиданно

или ошеломляюще, часто в отношении слов или поступков, которые производят сильное впечатление или шок’. Акцент здесь стоит на интенсивности и неожиданности воздействия, метафорически связанной с физическим ударом: *Когда зажегся свет, меня как обухом по голове ударило: всё было вверх дном – перевёрнутая мебель, разбитая посуда, сорванные шторы, страшные следы от лазеров на стенах* [6].

Брать в шоры – ‘решительно воздействовать на кого-либо, заставлять поступать определенным образом’ [2, с. 44]. Шоры – это специальные приспособления, надеваемые на голову лошади, чтобы ограничить её боковое зрение и сделать её более управляемой: *У подъезда стояла пара английских лошадей в шорах, и похожий на англичанина кучер с бакенбардами до половины щек, в ливрее, с бичом и гордым видом сидел на козлах*. В переносном смысле – ‘ограничение свободы действий, контроль’: *Придется взять его в шоры и наложить строгий запрет на это увлечение, пока он не выправится с учебой* [6].

Бросить якорь – ‘остановиться где-либо, обосноваться, устроиться постоянно на жительство’ [2, с. 50]. Якорь – это тяжёлый металлический предмет с лапами, установленный на катан или цепь, используемый на судах и опускаемый на дно, чтобы зафиксировать судно на месте. Инструментом здесь является якорь, а действие требует его применения как средства: *После нескольких часов хорошего хода, на рассвете мы должны были бросить якорь в одной из бухт Красноводского залива*. В переносном смысле фокус сконцентрирован на методе действия – установление устойчивости, ассоциирующееся с функцией якоря: *Просто физически ощутимо, как не хотелось ему смириться с мыслью, что копенгагенец бросил якорь в Копенгагене навсегда* [6].

Вбивать клин – ‘разобщать кого-либо, делать чуждыми, враждебными друг в другу’ [2, с. 56]. Клин – это инструмент в виде призмы, рабочие поверхности которого сходятся под острым углом. Используется для раздвижения, разделения на части обрабатываемый объект: *Один на весу держит растение, а другой забивает деревянный клин в его середину* [5]. В переносном смысле подчеркивается метод действия – внедрение разлада, ассоциирующегося с функцией клина как разделяющего инструмента: *В то же время надо следить за попытками третьих стран вбивать клин между СССР и ФРГ, а такие попытки, вне сомнения, будут предприниматься* [6].

Вбивать осиновый кол в могилу – ‘окончательно избавляться от кого-либо или от чего-либо, расправляться с кем-либо или с чем-либо, уничтожать кого-либо или что-либо’ [2, с. 56]. Фразеологизм имеет корни в славянских суевериях и фольклоре. Буквально это действие связано с ритуалом предотвращения возвращения вам-

пира или неупокоенного духа. Инструментом здесь является кол (из осины), вбиваемый/загоняемый с помощью молотка или рук: *Чтобы умерший не беспокоил живых, еще при похоронах, подозревая в нем будущего упыря, в могилу вбивали **осиновый кол**, как бы пригвозждая покойника навеки к земле* [6]. В переносном смысле акцент здесь на методе действия – окончательное устранение, ассоциирующееся с функцией кола и всего процесса как инструмента искоренения: *Одни говорили, что надо, наконец, **забить осиновый кол в могилу** феодализма, потому что это понятие никому не нужно, никто им не хочет заниматься* [5].

Взять на карандаш – ‘записывать что-либо, делать запись, заметку о чем-либо’ [2, с. 45]: *Чего их потянуло на рыбу, не знаю. С нами тоже плавал месяц один писатель из Москвы. <...> Он был неплохой парень, и мы все к нему быстро привыкли, только неприятно было, что он все **берет на карандаш**. Особенно это раздражало Ивана. Как-то он сказал писателю, чтобы тот перестал записывать и держал бы в уме свои жизненные наблюдения. Но тот ответил, что все равно будет записывать, что бы Иван с ним ни сделал, пусть он его хоть побьет, но он писатель и будет записывать, невзирая ни на что* [6].

Взять на мушку – ‘сосредоточить внимание на ком-либо или чем-либо, наблюдать, следить за кем-либо или чем-либо’ [2, с. 46]. Мушка – это часть прицела огнестрельного оружия, которая используется для точного наведения на цель: *Остановились у выселка в три дома. Меня поставили. Появился Туркевич (контрразведчик) с офицерами. Тут же был, и офицер-американец ... Туркевич скомандовал **«взять на мушку...»** Я был под прицелом солдат и ожидал: «пли...» Отставить, – закричал Туркевич и, подойдя ко мне, ткнул хлыстом, сказав: – Крепок, собака». Им ничего не стоило расстрелять совершенно безвинного человека, беззащитного старика: «Белые заняли д. Пучугу. Ворвались англичане в один из домов к семидесятилетнему старику-крестьянину, который спал; его старуха сидела и пряла лен. Мушка метафорически выступает как инструмент для выполнения действия (прицеливания / сосредоточивания или наблюдения): И я сказал, что единственный шанс снять нам концерт — нанять эту спецбригаду, расставить ее в проходах, **взять на мушку** певицу, чтобы она ни туда, ни сюда!* [6].

Владеть словом – ‘обладать способностью выразительно, красноречиво говорить’ [2, с. 71]. Слово выступает как инструмент воздействия на слушателей: *Уже тогда можно было с уверенностью сказать, что Каменев будет хорошо **владеть словом**, и, действительно, из него выработался интересный оратор, берущий, главным образом, простой убедительностью своей речи, при очень хорошей ораторской технике, позволяющей ему говорить на больших собраниях в течение долгого*

времени, прекрасно владея собою даже в самых трудных случаях [6].

Вставлять палки в колеса – ‘намеренно мешать в каком-либо деле, в осуществлении чего-либо’ [2, с. 85]: *Дмитрий Ильич никогда нигде не служил, потому что всякая служба противоречила бы тому кодексу, по которому он жил, в особенности служба у правительства, которому каждый порядочный человек должен **вставлять палки в колеса**, а не помогать ему в деле порабощения людей. В прямом значении палки выступают как инструмент для блокировки движения, элемент препятствия: Она воткнула **палку в колесо** велосипеда мальчика, после чего тот упал* [6].

Клин клином вышибать – ‘уничтожать результаты какого-либо действия или состояния теми же средствами, которое это действие или состояние вызвали’ [2, с. 100]. Клин – это инструмент, рабочие поверхности которого сходятся под острым углом. Клин (предмет) используется как инструмент для вышибания другого клина, в переносном смысле – для решения проблемы тем же способом, которым она была создана: *В театр он пошел, чтобы «лечиться от застенчивости», потому что еще в детстве боялся прямых вопросов и испытующих взглядов. Решил **клин клином вышибать**. Возрастной феномен Вицина до сих пор остается непревзойденным: в 37 он играл молоденького Васю Веснушкина, немного спустя – 70-летнего старика в фильме «Максим Перепелица» и 17-летнего героя пьесы Розова «В добрый час!»* [6].

Давать волю кулакам – ‘драться, бить, избивать кого-либо’ [2, с.123]. Инструментом являются кулаки, а действие связано с их использованием как средства нанесения ударов: *Он думал, что Половцев, услышав о случившемся, взбесится, **даст волю кулакам**, и ждал расправы, по-собачьи покорный и дрожащий* [6].

Вытягивать клещами – ‘с трудом добиваться от кого-либо (ответа, признания, слова и т. п.)’ [2, с. 472]. Клещи метафорически выступают как инструмент для извлечения информации: *Друг про друга мы всё поняли с первого взгляда: я – что из этой девушки, которая и впрямь «виртуоз разговорного жанра», нужную информацию придётся **вытягивать клещами*** [6]. В прямом значении: *Небольшие гвозди можно **вытащить клещами** или плоскогубцами, длинные гвозди быстрее и проще вытаскивать гвоздодером* [5].

Держать в ежовых рукавицах – ‘в большой строгости у кого-либо (быть, находиться)’ [2, с. 396]. Ежовые рукавицы символизируют инструмент жёсткого контроля: *У него были диктаторские замашки, и свое учреждение он **держал в ежовых рукавицах**. В прямом значении: Шлюпка отходит от причала и идет к противоположному берегу бухты, где море бросает пену на камни.*

Здесь излюбленное место ежиных колоний. В спокойную погоду видно, как лежат на дне морском грозди ежей. Ежеловы – в резиновых сапогах по пояс, в наглухо застегнутых куртках-штормовках, на руках толстые «ежовые» **рукавицы**. Двое на веслах, один на корме. В руках у кормового длинная веревка, уходящая в пучину морскую. На конце веревки металлическая труба с куском старой рыболовной сети [6].

Держать на привязи – 1. 'Не давать кому-либо или лишать кого-либо свободы в поступках или действиях и т. п.' [2, с. 136]: *По плитам бродили куры и пара гусей; в углу бляла коза на привязи* [6]; 2. 'Иметь всегда, постоянно при себе в качестве поклонника или обожателя' [2, с. 136]. Привязь – это верёвка или цепь, используемая для удержания животного (например, собаки) в определённом месте, а **держать на привязи** подразумевает использование этого инструмента для ограничения свободы. В переносном смысле фокус здесь на методе действия – жёсткое удержание, ассоциирующееся с функцией привязи как инструмента контроля и лишения свободы: *Впрочем, не я один влюбился в нее: все мужчины, посещавшие ее дом, были от нее без ума – и она их всех держала на привязи, у своих ног* [6].

Держать себя в узде – 'сдерживать порывы своих чувств, подчиняя их своей воле' [2, с. 137]. Узда, уздечка, оголовье – это часть снаряжения, надеваемое на голову лошади для управления её движениями: *Он идет по полям и ведет свою лошадь в узде, А, за ним, как закат, поднимается в поле наш грех*. В переносном смысле подразумевается метод действия – внутреннее управление собой, ассоциирующееся с функцией узды как инструмента сдерживания: *А, представляете, как крепко нужно держать себя в узде, чтобы, отвечая на поучения неучей, не обидеть их своими знаниями?* [6].

Держать под башмаком – 'в полной зависимости, беспрекословном подчинении (быть, находиться и т.п.)' [2, с. 33]. Историю выражения связывают со старинным свадебным обычаем. Во время свадебной церемонии жених и невеста пытаются наступить друг другу на ногу. Тот, кому удастся сделать это первому, и будет верховодить в семье. Проигравший в этой своеобразной супружеской «дуэли», по поверью, будет проигрывать всегда и во всем своей половинке и, если это жених, он станет мужем, о котором говорят: «он под башмаком (или под каблуком) у своей жены». Еще происхождение русского выражения *под башмаком* иногда возводят к обычаю восточных правителей ставить ногу на голову поверженного врага, что символизировало полную победу и власть над ним. Во времена татаро-монгольского ига ордынский хан посылал русским князьям свою басму – ларец, в котором хранился восковой отпечаток ступни хана. Русский князь должен был положить басму себе на голову, и, тем самым, продемонстрировать свою полную

покорность и подчинение. В переносном смысле акцент во фразеологизме ставится на методе управления или подавления, где «башмак» выступает метафорой власти или давления [4]: *Конечно, хорошо, что он не молод, – подтверждает тетя Мари, – такого мужа еще легче держать под башмаком* [6].

Держать на вожжах – 'в полной зависимости, подчинении' [2, с. 74]. Вожжи – инструмент управления лошадью, с помощью ремней и веревок, которыми направляют движение: *Толстый кучер серьезно держит на вожжах рысака*. В переносном смысле подразумевается метод воздействия – жёсткое руководство: *Должен признаться: это природное чутье не однажды подводило меня, особенно в молодые годы; случалось, что я упрямо строил уму непостижимые вещи, которые сам же впоследствии оставил как технические заблуждения, и лишь много лет спустя, закалившись как конструктор, научился держать на вожжах свое чутье* [6].

Нож в сердце – 'причинять душевную боль, страдание' [2, с. 284]. Инструментальность эксплицируется в слове *нож* – орудие, причиняющее острую боль: *Так успокаивают оленя, прежде чем воткнуть ему нож в сердце*. Исторически выражение *нож в сердце* связано с образами предательства или жестокой смерти, где *нож* – ключевой инструмент. В переносном смысле имеется в виду метод действия – острое эмоциональное воздействие, ассоциирующееся с функцией ножа как инструмента поражения: *Ты мне вчера одно слово сказал, – повторил еще раз старик, – ты меня этим словом, как ножом в сердце пырнул* [6].

Рубить сплеча – 1. Говорить прямо, не считаясь ни с кем и ни с чем; 2. Действовать, поступать прямолинейно, часто необдуманно, нерасчетливо, сгоряча [2, с. 393]. Сплеча (от плеча) подразумевает резкое движение, как будто рубишь чем-то (топором, например): ... *Какими проворными и выносливыми были бойцы пешие, чтобы в тяжелых доспехах рубить и рубить сплеча, колоть копьем! Сколько у воинов было подлинного мужества, находчивости, ловкости, чтобы не растеряться, вовремя углядеть – не грозит ли враг сбоку или сзади, да еще держать в левой руке щит!.. Переправа войск московского великого князя Дмитрия Ивановича через Дон. Миниатюра. Лицевой летописный свод XVI века*. В переносном смысле фокус здесь на методе действия – решительность или грубость: *Рубить сплеча – один депутат предложил сажать малолеток вплоть до пожизненного – наверное, вряд ли стоит, но делать вид, что такой проблемы, как рост числа преступных малолеток, вовсе не существует, тоже не представляется возможным* [6].

Смотреть сквозь пальцы – 'намеренно не об-

ращать внимания на что-либо; умышленно не замечать ничего предосудительного в чем-либо' [2, с. 440]. Пальцы выступают как инструмент, закрывающий обзор человека: *Наглаживая рыхлые ступени драными кроссовками, Крылов попытался рассказать какой-то анекдот: женщина вопросительно оглянулась, оступилась, устанавливая на лице поползшие очки, – и Крылову показалось, что эта ее манера близоруко **смотреть сквозь пальцы** и сквозь поправляемые стекла, не утратившие в квадратах оправы какой-то полной и радужной круглоты, знакома ему как своя.* В переносном смысле подчеркивается метод действия – сознательное игнорирование: *Шанс встретить пилотов под градусом в маленьких авиакомпаниях больше, нежели в крупных. – Уверю вас, что в «Аэрофлоте» или «Трансаэро» вы пьяниц не найдете, – говорит Александр Акименков. – Там люди за свои места держатся. А вот в маленьких на многое могут **смотреть сквозь пальцы**. Там зарплата меньше. Да и большой дефицит нынче летчиков в России. Представьте, на той же Камчатке одного уволят, второго ...* [6].

Смотреть сквозь розовые очки – 'не замечать недостатков в ком-либо или в чем-либо, идеализировать кого-либо или что-либо' [2, с. 440]. Розовые очки метафорически выступают как инструмент, затмевающий и/или изменяющий восприятие реальности человека: *Что ж, на проблему алкоголизма нельзя **смотреть сквозь розовые очки*** [6].

Брать на буксир – 'передавать свой опыт, умение, знание и т. п., помогать подтянуться кому-либо в работе, учебе' [2, с. 45]. Буксир – судно или устройство, используемое для тяги другого судна или груза. Инструмент здесь – буксирное судно или трос, а действие требует использования этого средства: *Две-три случайные машины готовы были **взять нас на буксир**, но и у них тоже не было троса (в те времена водители не боялись останавливаться посреди ночи!).* В переносном смысле акцент на методе действия – поддержка или руководство, ассоциирующемся с функцией буксира: *Я считал, что «**брать на буксир**» отстающего товарища можно только по поручению командира или комсомольской организации* [6].

Брать под обстрел – 'подвергать резкой критике' [2, с. 46]. Буквально означает направить огонь артиллерии, стрелкового оружия или другого вооружения на определенную цель, используя оружие как инструмент. Инструментом здесь являются орудия (пушки, винтовки) и боеприпасы: *о МИ-8 снова попал **под обстрел** и получил 49 пробоин.* В переносном смысле акцент сделан на методе действия – интенсивное воздействие, ассоциирующееся с военным обстрелом: *Дальше Инка **попала под обстрел** придирками со стороны менеджера по рекламе за то, что буклет пестрит ошибками* [6].

Гладить по шерсти – 'говорить или делать что-либо в соответствии с чьим-либо желанием, в угоду кому-либо' [2, с. 102]. Фразеологизм указывает на физическое действие, связанное с поглаживанием животного (например, кошки или собаки) в направлении роста шерсти, что обычно приятно для животного. Буквально это требует использования рук как инструмента. Инструментом здесь являются руки, а действие связано с мягким, успокаивающим прикосновением: *«Серая степная корова черкасской породы жила одна в сарае... Днем и вечером к ней в гости приходил мальчик и **гладил ее по шерсти** около головы», – сказано у Платонова.* В переносном смысле акцент здесь на методе действия – мягкое воздействие или умиротворение: *Понятно, что священник не всегда должен **гладить людей по шерсти**, но я думаю, что все-таки он должен делать людей счастливыми или, по крайней мере, стремиться к этому* [6].

Гладить против шерсти – 'говорить или делать что-либо не так, как кому-либо хотелось бы, наперекор кому-либо' [2, с. 102]. Буквально это означает поглаживать животное против направления роста шерсти, что обычно вызывает дискомфорт. Инструментом также являются руки. Действие связано с грубым или раздражающим прикосновением, противоположным успокаивающему: *Зато зимой мех плотный, тёплый и здоровый. Обязательно погладьте её **против шерсти**. Ворс должен гармонично возвращаться на место, приятно щекоча ладонь.* В переносном смысле акцент здесь на методе действия – конфликтное или раздражающее воздействие: *Он **объяснял, что всегда действовал против шерсти**, и кошку гладил **против шерсти**, а на предложение гладить ее по-другому отвечал: «Пускай кошка перевернется!», и это стало названием книжки* [6].

Закручивать гайки – 'повышать требования к кому-либо, усиливать строгости, притеснения' [2, с. 165–166]: *Замечу лишь одно: попытка **закручивать гайки** на клапанах свободомыслия по всем законам физики поднимает давление в котле, а не понижает его.* В прямом значении: *Залезаю на лестницу и помогаю португальцу **закрутить гайку** – португалец попадаетея слабый, стропы все время вылетают, болты в гнезда не попадают* [6].

Таким образом, категория инструментальности реализуется с помощью лексических средств, например фразеологизмов. Они могут метафорически передавать идею использования инструментов для достижения определенных целей или воздействия на ситуацию. Рассмотренные фразеологизмы демонстрируют, как категория инструментальности может быть выражена не только через прямое указание на инструменты, но и косвенно, через перенос значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И.В. Таксисный потенциал предлогов нидерландского языка // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 45–51.
2. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И., Федоров А.И. Фразеологический словарь русского языка. Свыше 4000 словарных статей / Под ред. А.И. Молоткова. Изд. 2-е. М.: Советская Энциклопедия, 1968. 543 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
4. Идиомы на пяти языках с переводом и толкованием [Интернет-ресурс]. URL: <https://polyidioms.narod.ru/> (дата обращения: март 2025).
5. Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета [Интернет-ресурс]. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de/> (дата обращения: март 2025).
6. Национальный корпус русского языка [Интернет-ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: март 2025).
7. Савчук С.О., Архангельский Т.А., Бонч-Осмоловская А.А., Донина О.В., Кузнецова Ю.Н., Ляшевская О.Н., Орехов Б.В., Подрядчикова М.В. Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы развития // Вопросы языкознания, 2024. № 2. С. 7–34.
8. Шустова С.В. Инструментальность и эмотивность в ситуации с глаголами восхищаться / восторгаться и их дериватами // Язык и деятельность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам VI международной конференции. М.: Московский педагогический университет, 2021. С. 511–515.
9. Шустова С.В. Инструментальность в каузативной ситуации // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 82–89.
10. Шустова С.В., Третьякова Д.Д. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 26–33.
11. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. М.: ЛЕНАНД, 2019. 248 с.
12. Электронная версия Лингвистического энциклопедического словаря [Интернет-ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/269c.html> (дата обращения: март 2025).

© Меньшакова Надежда Николаевна (mnesperanza@mail.ru), Рябкин Сергей Александрович (riabkins8@gmail.com),
Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЯ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ И ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Парфенова Эльвира Львовна

Аспирант, Российский университет дружбы народов,
(г. Москва)

1142220155@pfur.ru

MEDIA COMMUNICATIONS STRATEGY OF CHARITABLE ORGANIZATIONS IN THE MODERN CONDITIONS OF CONVERGENCE AND VISUALIZATION

E. Parfenova

Summary: The article is devoted to the study of the theory and methodology of the media communications strategy of charitable organizations in the modern conditions of convergence and visualization. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. The position is expressed that the ecosystem of a charitable organization includes several segments («classes») of the target audience, the communication strategy of the fund should be oriented towards establishing a permanent social connection with each of them. It is assumed that the solution to this problem is possible through symbiosis (convergence) of traditional and new media with an emphasis on visual content, with the subsequent integration of these principles into the ideological basis of the media communications strategy of the charitable organization. The author's interpretation of the term «media communication strategy» is proposed, its structure is developed considering the specified principles, the content and meaning of each individual component is described, including the use of the principle of accommodation of classical communication methods (establishing social contact with the target audience), a description of the optimal methodology for its organization and implementation is given.

Keywords: media communications strategy, charitable organization, media communications convergence, visualization tactics, social contact, social connection, social technologies.

Аннотация: Статья посвящена изучению теории и методологии стратегии медиа коммуникаций благотворительных организаций в современных условиях конвергенции и визуализации. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Высказывается положение о том, что экосистема благотворительной организации включает в себя несколько сегментов («классов») целевой аудитории, на установление постоянной социальной связи с каждым из которых должна быть ориентирована коммуникативная стратегия фонда. Предполагается, что решение данной задачи возможно посредством симбиоза (конвергенции) традиционных и новых медиа с акцентом на визуальный контент, с последующей интеграцией данных принципов в идеологическую основу медиа коммуникативной стратегии благотворительной организации. Предлагается авторская трактовка термина «медиа коммуникативная стратегия», разрабатывается ее структура с учетом указанных принципов, описывается содержание и значение каждого отдельного ее компонента, в том числе с задействованием принципа аккомодации классических способов коммуникации (установления социального контакта с целевой аудиторией), дается описание оптимальной методологии ее организации и реализации.

Ключевые слова: стратегия медиа коммуникаций, благотворительная организация, медиа коммуникативная конвергенция, тактика визуализации, социальный контакт, социальная связь, социальные технологии.

В XXI в. медиа коммуникация является неотъемлемой частью жизнедеятельности общества и его институтов. Ее развитие в условиях постиндустриализма характеризуется **конвергентностью** – органичным синтезом различных средств массовой информации (далее – СМИ), в том числе новых – дигитальных [6, 8]. Созданный посредством данного симбиоза информационный продукт является универсальным и может быть комфортно размещен практически любой медиасреде (-экосистеме) с целью максимального охвата целевой аудитории. В свою очередь, **визуализация** сообщения, закладываемого в данный продукт, позволяет установиться с ее представителями первичный **социальный контакт** [9]. В зависимости от качества сообщения и «силы» посыла, устанавливается **социальная связь**, обеспечивающая

целевое взаимодействие «производителя» и «потребителя» конкретного блага на временной или постоянной основе. Данный алгоритм является универсальным, однако, в зависимости от направления (сферы, отрасли) деятельности организации (предприятия, учреждения) и стратегии ее развития, может видоизменяться.

Особый интерес представляют акторы **социально-ориентированного некоммерческого сектора** (далее – СОНС), которые, следуя, с одной стороны, трендам стратегирования медиа коммуникативных канонов бизнес-сегмента, а с другой – традициям социальной рекламы и PR, стремятся создать собственный уникальный комплекс решений, направленный на привлечение субъектов определенного «класса» аудитории, исклю-

чительно заинтересованной в конкретном социальном благе. Если мы говорим, например, о **благотворительном направлении**, то центральным ее звеном являются благо получатели и жертвователи (как текущие, так и потенциальные), фандрайзеры, меценаты и проч., на следующем «круге» – партнеры (в том числе, волонтеры, журналисты и проч.), далее – представители органов государственной власти и гражданского общества, в том числе, активные общественные деятели, лидеры мнений (инфлюенсеры), представители грант дающих организаций, представители бизнеса и проч. Таким образом, следует говорить о целой совокупности социальных связей, требуемых к установлению, то есть их **сети**.

С позиции теории коммуникации социальная связь – это «совокупность осознанных или неосознанных, необходимых и случайных, устойчивых и спонтанных зависимостей одних социальных субъектов и объектов от других, их взаимодействия друг на друга» [5, с. 119]. Вместе с тем, как совершенно справедливо отмечает Я. Щепаньски, социальная связь – это «не просто совокупность разного рода отношений и зависимостей, она представляет собой организованную систему отношений, институтов и средств социального контроля, объединяющих индивидов, подгруппы и другие составные элементы в функциональное целое, способное к устойчивому развитию» [10, с. 122]. Данный тезис особенно актуален в отношении тех социально-ориентированных некоммерческих организаций (далее – СОНКО), функционирование которых непосредственно зависит не столько от количества и качества устанавливаемых социальных связей, сколько от степени устойчивости сети данных связей. Мы исходим из того, что данный эффект может обеспечить работа с конвергентными медиа и заложение их в «инструментальную» основу **медиа коммуникативной стратегии благотворительной организации**.

Медиа коммуникативная стратегия – это комплекс органично связанных между собой мероприятий, ориентированных на создание и поддержание определенного мнения о благотворительной организации, производимом ей культурном продукте и (или) социальном благе через постоянное или временное (в контексте конкретного проекта) установление социальных контактов различной степени интенсивности и близости (в зависимости от целевого субъекта), создания сети таких контактов посредством: уточнения направлений позиционирования продукта (блага), повышение узнаваемости благотворительной организации, работы с лояльными благо получателями и другими стейкхолдерами (жертвователями, партнерами, представителями публичной власти и гражданского общества, грант дающих организаций, бизнеса и проч.), расширения рекламного формата присутствия СОНКО в некоммерческом секторе, информирование целевой аудитории и потенциальных

субъектов-реципиентов (благо получателей) о деятельности организации и социально-культурных технологиях, используемых ей для указанных целей.

Укрупненно, медиа коммуникативная стратегия представлена тремя **компонентами**: коммуникативным, медиативным и креативным; целью первого компонента является установка социального контакта, второго – его укрепление, третьего – кристаллизация и развитие до образования социальной связи. Упомянутая социальная технология является инструментом, посредством которого происходит адгезивная реакция субъекта-реципиента на сообщение, транслируемое способами, соответствующими коммуникативному (аккомодация), медиативному (конвергенция) и креативному (визуализация) компонентам стратегии. В качестве примера, предполагающего реализацию **принципов аккомодации и конвергенции**, можно привести социокультурный проект (технология, реализуемая не на постоянной основе) благотворительного фонда «Shelter» и ее виртуальный концерт «Hope Home Song» (2020): во время пандемии, когда массовые мероприятия были отменены, благотворительная организация провела виртуальный концерт для сбора средств на помощь бездомным. Это мероприятие привлекло более 18 тыс. человек и продвигалось через социальные сети. Концерт длился 45 минут, на нем выступили такие приглашенные исполнители, как Джули Уолтерс, Стивен Фрай и Роб Риндер. Программа состояла из живой музыки, а также выступления людей, которым помогла эта благотворительная организация [11]. Основные функции социокультурной технологии представлены на рисунке 1.

Итак, учитывая тренды цифровизации в современном постиндустриальном обществе, формирование сети социальных контактов СОНКО через использование тех или иных социально-культурных технологий целесообразно в **Интернет-пространстве** [12, с. 67]. Итак, **коммуникативный компонент**; он является фундаментом («костяком») медиа коммуникативной стратегии благотворительной организации и самом общем смысле представляет собой общее планирование коммуникации на основе текущей системы и целей взаимодействия благотворительной СОНКО с субъектом-реципиентом, то есть в конкретном случае – информирование реальной и потенциальной целевой аудитории и последующее удержание (постоянное, условно постоянное, например, для привлечения к отдельному проекту благотворительной СОНКО) большей ее доли в микро- или макро- «информационном поле». (Рис.1.)

Таким образом, создается первый социальный контакт, и при использовании конкретной социально-технологии с каждым субъектом-реципиентом будет установлена устойчивая социальная связь. И для решения этой задачи, проектная команда БСОНКО должна определить

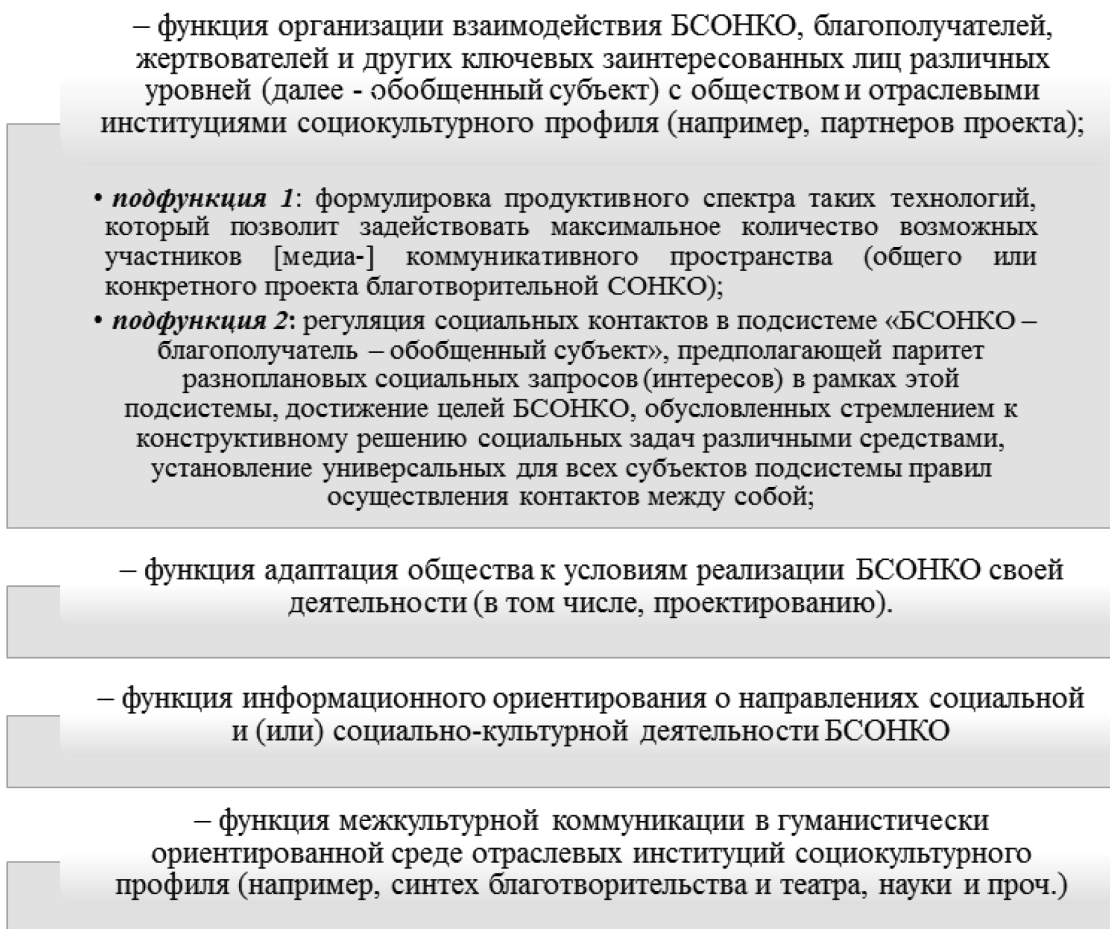


Рис. 1. Основные и дополнительные функции социокультурной технологии благотворительной СОНКО
Источник: составлено автором

микро-сегменты этой аудитории (потенциальные благополучатели, жертвователи, «близкий» обобщенный объект, «дальний» обобщенный объект), для которых далее формулируются ключевые сообщения, т.е. в специальной терминологии – мессендж, который будет донесен до субъекта-реципиента каждого микро-сегмента. С опорой на них уточняются направления позиционирования продукта (блага), который получит субъект-реципиент по итогу реализации социально-культурной технологии, и далее разрабатывается соответствующая стратегия для этого продукта (блага).

Наиболее простым инструментом Интернет-продвижения является e-mail-рассылка и push-уведомления субъектам-реципиентам, с которыми установлен социальный контакт. В ключевом сообщении могут содержаться сведения, например, о мероприятии, организуемом благотворительной СОНКО в рамках своего проекта, предложении волонтерства, партнерства и проч. Также возможно задействование инструмента вирусного маркетинга (короткие ролики перед запуском видео на популярных хостингах – Youtube, Rutube, LordFilm, Кинопоиск, целевая вирусная реклама на социально-ориентированных сайтах и порталах, а также в

социальных сетях Reddit, Pinterest, Whatsapp, Linkedin, в т.ч. с акцентом на потребительский сегмент – ВКонтакте, Одноклассники, Telegram.

Для повышения узнаваемости бренда БСОНКО и работы с лояльными благополучателями, жертвователями и другими ключевыми стейкхолдерами рекомендуются бизнес-инструменты, однако лишь при условии того, что БСОНКО занимает устойчивую позицию в НК-секторе и одним из ключевых стейкхолдеров является публичное лицо или публичная структура. К таким инструментам относятся, например, платформы управления лояльностью клиентов (SAP, Annex Cloud, Epsilon, Clarus Commerce Goody и другие). Поскольку они имеют гибкий функционал и существует возможность адаптации такой платформы под цели БСОНКО, с их помощью можно будет, например, оценивать эффективность реализации той или иной социально-культурной технологии, в т.ч. через оценку динамики поступления пожертвований в СОНКО, поступлений в эндаумент организации средств от фандрайзеров, количества «друзей» некоммерческой организации, количества запросов на получения конкретного блага, производимого в рамках проекта и проч.

В ином случае имеется более конструктивный вариант для благотворительной организации – коллаборация с платформой «Открытые НКО». Она является условно диалог-мейкером – промежуточным звеном между НКО и СМИ и оказывает услуги по размещению ключевого сообщения в федеральных и региональных СМИ. Следует отметить, что платформа также оказывает содействие в участии СОНКО в инициативе «СКОЛКОВО. Pro bono». Это инициатива Школы управления СКОЛКОВО, в рамках которой лидерам благотворительной индустрии России предоставляются грантовые места на бесплатное обучение.

С точки зрения А. Лихтмана, создателя PR-агентства ITCOMMS, перед разработкой коммуникативной составляющей основной стратегии целесообразно построить так называемую матрицу POSO для каждого сегмента целевой аудитории организации. Данная методика подразумевает, что для трансляции целевых (ключевых) сообщений все доступные каналы необходимо разделить на: платные (Paid), например, платное продвижение публикации об ивенте БСОНКО; заработанные (Earned), например, бесплатное размещение материалов в СМИ; социальные (Shared) – социальные сети СОНКО, экспертов, лидеров мнений; собственные (Owned) – официальный сайт СОНКО, блог и проч. Затем проводится анализ и отсеивание ряда позиций, в зависимости от целесообразности, объема ресурсо-затрат и потенциальной эффективности [13].

В рамках коммуникативного компонента стратегии также традиционно присутствует событийный маркетинг (оптика социокультурной технологии), целью которого является информирование, как правило, широкой общественности, т.е. не только благополучателей и ключевых стейкхолдеров, о культурном продукте и (или) благе, получаемом вследствие его потребления. Такая программа дает возможность: повысить узнаваемость бренда СОНКО, дополнительно увеличить уровень лояльности благополучателей, жертвователей и других заинтересованных сторон, «реанимировать» базу меценатов, фандрайзеров, реальных и потенциальных участников фонда целевого капитала (эндаумента), волонтеров и проч., усилить эффект реализации функций социально-культурных технологий, в особенности адаптивную, в целом, расширить коммуникативную экосистему БСОНКО. Ивенты целесообразно организовывать в партнерстве, в т.ч. с коммерческими организациями. Так, например, БСОНКО, осуществляющая деятельность в сфере поддержки образовательных проектов может взаимодействовать с образовательными организациями, образовательными проектами (например, Skillbox) и другими структурами, создающими и реализующими образовательные продукты.

Следующий элемент медиа коммуникативной стра-

тегии БСОНКО – **медиа-активный**; он представляет собой план разработки и размещения рекламного продукта в долгосрочной и среднесрочной перспективе на основе заранее выработанных маркетинговых и общеорганизационных задач. Данный компонент общей стратегии, как правило, включает определение трех ключевых параметров продвижения бренда организации (отдельного проекта) – это медиа-микс (комбинация медиаканалов), география размещения и период продвижения. Поэтому его разработка требует единовременного решения сразу нескольких задач медиа коммуникативной стратегии. Первая среди них – расширение рекламного формата присутствия СОНКО для целей, например, конкретного проекта, предполагающего установку и (или) укрепление социального контакта. Ее решение включает в себя оптимизацию рекламы конкретной социально-культурной технологии для охвата аудитории, на которую нацелен этот проект. Могут быть использованы самые разные виды рекламы – контекстная, медийная, таргетированная, вирусная и так далее, все зависит от ресурсных возможностей некоммерческой организации (включая партнерских), а также мотивов и целей субъектов-реципиентов, с которыми планируется установить социальную связь. Относительно географии рекламы, то может быть задействована как российская, так и иностранная аудитория (с учетом институциональных норм и идеологии Правительства).

БСОНКО может сотрудничать со СМИ, в том числе отраслевыми и СОНКО-ориентированными («Афиша» (дайджест экологических и социальных событий), «Истории» (материалы о людях и организациях), «Полезная информация» (объяснения и инструкции), а также «Вы можете помочь» и «Вы помогли» – тексты о людях, которым нужна поддержка [14]); многие крупные (нецелевые) федеральные и региональные издания (имеющие сетевые аналоги), e-СМИ (например, The Village) лояльны к социальным некоммерческим организациям и имеют специальные предложения (например, Комсомольская правда предлагает вариант на год с размещением 10 статей по стоимости 7000 руб.) [15].

Также возможно рассмотреть вариант участия в программе «Социально-активные медиа» на конкурсной основе. Дополнительно БСОНКО может обратиться к инструменту инфлюенса. Инфлюенс-маркетинг – это маркетинг влияния, агентами которого выступают популярные блогеры, селебрити (известные в стране и в мире люди, например звезды кино, музыки, ведущие эксперты) с аудиторией в социальных сетях или на других площадках (ВКонтакте, Telegram, YouTube, Clubhouse, «Одноклассники», «Яндекс.Дзен», подкаст-ресурсы и другие) [16]. Согласно данным, приводимым Skill Box Media, за последние пять лет рынок этого направления маркетинга в мире вырос практически в десять раз, при этом каждый вложенный в направление доллар при-

носит 5,5 [17]. Посредством инфлюенс-маркетинга возможно не только привлечь внимание к бренду и расширить аудиторию благотворительной организации, но и акцентировать внимание общественности (и задействовать тем самым потенциальных представителей обобщенного субъекта, включая жертвователей) к конкретной социальной проблеме и, как следствие, расширить коммуникативную экосистему благотворительной организации и (или) ее проекта, который она планирует реализовать. Оптимальным вариантом является коллаборация с недавно открытой НКО – Ассоциацией блогеров и агентств («Аба»); это объединение специализированных агентств, занимающихся менеджментом русскоязычных топ-блогеров.

Наконец, **креативный компонент** выполняет значимую роль в развитии и продвижении бренда благотворительной организации, образуя, условно говоря, квинтэссенцию предложения (смыслового элемента продукта и (или) блага, которое получает потребитель этого продукта). Как представляется данный компонент должен разрабатываться БСОНКО отдельно для каждого проекта, однако с учетом всей совокупности традиционной модели информирования (официальный сайт, группы в социальных сетях и проч.) и реализуемых социально-культурных технологий, которые будут использованы для его реализации. Структурно, креативный компонент основной стратегии представляет собой комплекс трех составляющих – текстовая, художественная и техническая части. Первая является основой *сообщения*, которое «отправляет» БСОНКО субъекту-реципиенту для установления контакта и далее создания социальной связи для последующего коммуникативного акта, и которое транслируется с помощью рекламных и (или) маркетинговых средств (инструментов) в том формате, в котором возможно совершить этот акт с конкретным микро-сегментом аудитории. Данная компонента содержит: стратегию обращения, эмоциональные и реакционные составляющие, общая тональность креативной рекламы, стиль, подход и преимущества бренда, как производителя культурного продукта (социального блага) (в целом, или в рамках проекта). Вторая – художественная часть – это визуальная составляющая креативной стратегии, определяющая внешние характеристики *сообщения*, с задействованием вербального и невербального компонентов для его «доставки» до субъекта-реципиента (условный пример – афиша мероприятия, как социокультурной технологии, используемой для реализации проекта БСОНКО или трансляции результатов ее деятельности).

И третья – техническая часть, предопределяющая спектр инструментов, которые будут задействованы для обеспечения, используя специальную терминологию, «клиентского пути», иными словами, пути блага получателя, жертвователя или другого заинтересованного лица пути от первого [социального] контакта (в резуль-

тате получения *сообщения*) до непосредственного получения и использования блага, произведенного БСОНКО-донором. Наиболее простым примером здесь является создание омниканального бот-решения, помогающего представителям потенциальной и реальной аудитории благотворительной организации получить конкретное благо или принять участие в его производстве и поиске субъектов-реципиентов в рамках реализуемого БСОНКО проекта.

Для обеспечения эффективности и результативности медиа коммуникативной стратегии следует разработать календарный план-график, рассчитать бюджет, определить источники, из которых возможно получить необходимые ресурсы, а также оценить прогнозируемую социальную эффективность стратегии или отдельных ее составляющих.

Оптимально организованная медиа коммуникативная стратегия, помимо основного эффекта, дает возможность изучить, мобилизовать и (или) восстановить мета-коммуникативную экосистему и непосредственно контакты с благополучателями, жертвователями и другими заинтересованными лицами, как являющимися ее непосредственными участниками, так и не являющимися таковыми, используя при этом потенциал как самой благотворительной организации так и социального некоммерческого сектора в целом. Данная стратегия также способствует обеспечению приросту «объема» участия (путем социального проектирования) и учет мнения каждого отдельного благополучателя, жертвователя и проч. в принятии решения (мнения) о культурном продукте и (или) благе, получаемом вследствие его потребления или помощи в этом.

С учетом вышесказанного, **методология конструирования медиа коммуникативной стратегии благотворительной организации** должна включаться в себя ряд организационных условий: (1) исследование ресурсов социального некоммерческого сектора (в том числе, благотворительного сегмента), социальной коммуникативной экосистемы и непосредственно БСОНКО; (2) мобилизация сети социальных контактов, сформированных БСОНКО, которая направлена на реализацию коммуникативного акта (установки социального контакта) с субъектом-реципиентом (благополучатель, жертвователь или иное заинтересованное лицо, организация, орган власти и проч.) с задействованием принципов аккомодации, конвергенции и визуализации, для целей удовлетворения его потребности в конкретном социальном благе на постоянной основе (при условии организации и поддержания устойчивой социальной связи) и, следовательно, приближение БСОНКО к осуществлению своей социальной миссии (решения конкретной социальной проблемы); (3) создание условий для диалога или структурированной дискуссии (со-

бирательно) с субъектом-реципиентом о способах удовлетворения его потребности в конкретном социальном благе и, вновь, как следствие, приближение БСОНКО к

осуществлению своей социальной миссии; (4) непосредственно удовлетворение потребности субъекта-реципиента в необходимом ему благе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсененко И.П., Мусинова А.А. Визуализация медиаконтента как способ завоевать лояльность читателей в целях устойчивости СМИ // Вестник Казахского национального университета. Серия журналистики. 2022. Т. 63, № 1. С. 106–118.
2. Благотворительный фонд «Дом слепоглухих»: офиц. сайт. – URL: <https://www.domsg.ru/> (дата обращения: 01.10.2024)
3. Галкова О.В., Савицкая О.Н. Конфессиональный взгляд на благотворительность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 5(128). С. 197–204
4. Иовва Н.И. Новые медиа как феномен журналистики цифровой эры // Медиаисследования. 2020. № 7. С. 132–138
5. Кафтан В.В. Теория и практики массовых коммуникаций. – М.: КноРус, 2018. – 453 с.
6. Лоуэйтун, Землякова Н.В. Конвергенция как основное свойство коммуникации в современных СМИ // Наука. Образование. Современность / Science. Education. The present. 2024. №1. С. 38–41.
7. Музыкант В.Л. Интегрированные маркетинговые коммуникации: учебное пособие. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2022. – 216 с.
8. Никонович Д.О. Теория конвергентной журналистики: основные понятия // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2022. №1 (255). С. 61–72.
9. Пряникова А.В. Конвергенция медиа: опыт и перспективы развития российских // Коммуникология: электронный научный журнал. 2022. Т. 7, № 3. С. 8–18
10. Щепаньски Я. Элементарные понятия социологии / Пер. с польск. М.М. Гуренко. – М.: Прогресс, 1969. – 239 с.
11. Gilliland N. Eight inspiring social media campaigns from the charity sector // Econsultancy: [website]. – 2021. Jan. 15. – URL: <https://econsultancy.com/eight-inspiring-social-media-campaigns-from-the-charity-sector/> (дата обращения: 15.01.2025).
12. Прокопенко Т.В. Роль социальных сетей в российской системе политической коммуникации: дисс. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Т.В. Прокопенко. – Москва, 2020. – 153 с.
13. Лихтман А. Чек-лист: из чего состоит коммуникационная стратегия? – 14.01.2020 // VC.RU. – URL: <https://vc.ru/marketing/97933-chek-list-iz-chego-sostoit-kommunikacionnaya-strategiya> (дата обращения: 15.01.2025)
14. Некрасова М. На первой полосе: пять СМИ, которые сотрудничают с НКО. – 03.02.2023 / М. Некрасова // Агентство социальной информации. – URL: <https://www.asi.org.ru/2023/02/03/kuda-obratitsya-pyat-smi-kotorye-sotrudnichayut-s-nko/?ysclid=Ishb4rdunj970446960> (дата обращения: 15.01.2025).
15. Специальное предложение для НКО, ИП, социальных предпринимателей // Служба коммерческих публикаций ЗАО «Комсомольская правда». – URL: <http://cissinfo.ru/wp-content/uploads/2021/02/Kommercheskoe-dlja-NKO-i-SP.pdf?ysclid=Ishax5zq9049690900> (дата обращения: 15.01.2025)
16. Писарева Е.В. Инфлюенс-маркетинг как инструмент эффективной коммуникации в цифровой среде // Beneficium. 2023. №4 (49). С. 85–91.
17. Инфлюенс-маркетинг: стартовый гайд. Как выбирать блогеров и форматы для успешных кампаний. – 24.09.2021 // Skill Box Media. – URL: <https://skillbox.ru/media/marketing/inflyuensmarketing-startovyy-gayd/> (дата обращения: 15.01.2025).

© Парфенова Эльвира Львовна (1142220155@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ЭМОТИВОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОВ В ПРОЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА)

Приходько Виктория Константиновна

доктор филологических наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет, (г. Хабаровск)
ulius-viktori@mail.ru

THE ROLE OF EMOTIVES IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE PROSE POEMS OF I.S. TURGENEV)

V. Prikhodko

Summary: The article examines emotive words functioning in a fiction text. The article attempts to explain the essence and functioning of different types of emotives using the material of I.S. Turgenev's prose poems according to the typology proposed by the author. The artistic style of the language, which creates various psychological and speech portraits of characters, was chosen as the material for examining emotives in semantic and pragmatic aspects. The identified and described emotives expressing «live», «painful» and «dead» emotions of literary heroes clearly reflect their inner world and experiences and are also interesting in terms of the communicative act when the writer as the creator of a work of art interacts with an intelligent, thinking reader.

Keywords: emotives, emotive meaning, emovitatives, emoviolatives, emotanatives, emofalsifieds, I.S. Turgenev, prose poems, expressiveness, evaluativeness.

Аннотация: В статье рассматриваются эмотивные слова, функционирующие в художественном тексте, предпринята попытка на материале стихов в прозе И.С. Тургенева объяснить суть и функционирование эмотивов разных типов по предложенной автором типологии. Материалом для рассмотрения эмотивов в семантическом и прагматическом аспектах выбран художественный стиль языка, создающий разнообразные психологические и речевые портреты персонажей. Выявленные и описанные эмотивы, выражающие «живые», «болезненные» и «мертвые» эмоции литературных героев наглядно отражают их внутренний мир и переживания, а также интересны в плане коммуникативного акта, когда писатель как творец художественного произведения взаимодействует с умным, думающим читателем.

Ключевые слова: эмотивы, эмотивное значение, эмовитативы, эмовиолативы, эмотанативы, эмофальсифы, И.С. Тургенев, стихотворения в прозе, экспрессивность, оценочность.

Введение

Лингвистика эмоций, или эмотиология, тесно связана с исследованием процессов человеческого мышления, что всегда находится в сфере приоритетных интересов научного знания. Лингвистическое изучение эмоции «требует антропоцентрического подхода, при котором категория эмотивности получает ситуативно-личностное звучание» [15, с.27].

В поле зрения ученых в качестве средств выражения эмотивности попадали различные единицы языка и речи, вследствие чего сформировалось и структурировалось некое знание об эмотивном коде вербальной коммуникации человека.

Это нашло свою отражение в работах многих отечественных лингвистов – таких, как О.Б. Абакумова [1], И.Н. Андреева [2], Е.Н. Белая [3], Н.С. Болотнова [4], Л.Ю. Буянова [5], О.В. Голубева [6], П.С. Дронов [7],[8], Е.Р. Иоанесян [9], С.В. Ионова [10],[11], Т.Н. Москвина [12], А.Б. Пеньковский [13], Ю.А. Разоренова [16], А.А. Штеба [17], Е.А. Якищенко [18] и др.

Проявляют интерес к данной проблеме и зарубежные исследователи (см. работы J. Aitchison [19], J. Allwood [20], A. Wierzbicka [25], D. Goleman [21], D.A. Vaach [24], K.V.

Petrides [23], R.D. Roberts [22] и др.).

Эмотивность в художественном тексте — свойство языка выражать какое-либо эмоциональное состояние персонажа имеющимися в нем средствами: семантическими и прагматическими (коммуникативными). Эмотивная лексика отличается оценочностью, экспрессивностью, окрашенностью, образностью. Исследования данного пласта лексики помогают воссоздавать эмоциональную картину мира языковой личности (автора, персонажа, читателя) в соответствии с антропоцентрическим ракурсом в науке и семантическим подходом. Учитывается также прагматический подход, который предполагает рассмотрение эмотивности, проявляющейся в коммуникации, в которой репрезентируются все остальные вербальные возможности языковой системы.

Типология эмотивов и их терминология только на материале говоров и диалектных слов была предложена нами в диссертационном исследовании «Эмотивный фонд русских говоров Приамурья» [14]:

- эмовитативы – языковые средства, выражающие «живые» эмоции, симметричные у всех участников коммуникации;
- эмотанативы – языковые средства, выражающие «мертвые» эмоции, оставляющие равнодуш-

ными участников коммуникации;

- эмовиолативы – языковые средства, выражающие асимметрию эмоциональных состояний;
- эмофальсивы – языковые средства, выражающие заведомо ложную, сознательно транслируемую фальшивую эмоцию, с целью введения в заблуждение участников коммуникации.

Сейчас же мы предлагаем применить типологию эмотивов к языку художественного стиля.

Цель данной работы – рассмотреть выражения эмотивности в прагматическом аспекте на материале стихов в прозе И.С. Тургенева.

Новизна данного исследования определяется тем, что на материале художественного стиля подобного анализа до настоящего времени не осуществлялось. Не исследовались на предмет психологизма в подобном ракурсе и стихотворения в прозе И.С. Тургенева.

Актуальность обеспечивается необычайным интересом ученых к категории эмотивности и способам ее выражения в художественных текстах.

К **методам**, использованным в работе, относим аналитический, описательный, а также методы семантического и контекстуального анализа эмотивных контекстов с опорой на принципы филологического анализа текста.

Основные положения и результаты

При рассмотрении обращенности слова к реальному миру мы делим эмотивы на виды (эмовитативы, эмотанотивы, эмовиолативы, эмофальсивы) [14, с.21]. В качестве прагматических компонентов учитываются эмоциональность, оценочность, экспрессивность.

Эмовитативы (от эмотив + *vita* (лат.), т. е. «живой» эмотив) – эмотивы, или языковые средства, выраженные номинативно, метафорически и дескриптивно, вызывающие у всех участников коммуникации соизмеримую эмоцию. Эмовитативы одинаково понятны всем и ведут к сопереживанию, могут создавать дублетный (схожий) эмоциональный сценарий в эмоциональной картине мира любой языковой личности независимо от пола, возраста, национальности, социального статуса. Эмовитативы можно толковать следующим образом: участник Х испытывает горе и делится с участником Y своей эмоцией. Участник Y «заражается» эмоцией участника X, и собеседники сочувствуют, проживая вместе соответствующий ситуации типовой эмоциональный сценарий, подкрепляя эмоцию вербальными и невербальными средствами выражения.

Например: *Ты заплакал о моем горе; и я заплакал из сочувствия к твоей жалости обо мне. Но ведь и ты за-*

плакал о своем горе; только ты увидел его — во мне (И.С. Тургенев, «Ты заплакал») [26].

Совместно и полноценно можно переживать и другие эмоции: радость, удивление, интерес и т.д.:

— *Позвольте; в состоянии ли вы представить себе следующую сцену? Собралось несколько молодых людей, толкуют между собою... И вдруг вбегает один их товарищ: глаза его блестят необычайным блеском, он задыхается от восторга, едва может говорить. «Что такое? Что такое?» — «Друзья мои, послушайте, что я узнал, какую истину! Угол падения равен углу отражения! Или вот еще: между двумя точками самый краткий путь — прямая линия!» — «Неужели! о, какое блаженство!» — кричат все молодые люди, с умилением бросаются друг другу в объятия!* (И.С. Тургенев, «Правда и истина») [26].

Эмотанотивы (от эмотив + др.-греч. *θάνατος*, *танатос* – «смерть», т. е. «мертвый» эмотив) – это эмотивы, или языковые средства, обозначающие эмоции, оставляющие равнодушными участников коммуникации к разворачивающемуся на их глазах эмоциональному сценарию и к его каузаторам в силу того, что эмоциональные переживания и вызвавшие их причины являются непонятными и чуждыми: — *Что значат эти стоны? — Я страдаю, страдаю сильно. — Слышал ли ты плеск ручья, когда он толкается о камень? — Слышал... но к чему этот вопрос? — А к тому, что этот плеск и стоны твои — те же звуки, и больше ничего. Только разве вот что: плеск ручья может порадовать иной слух, а стоны твои никого не разжалобят. Ты не удерживай их, но помни: это всё звуки, звуки, как скрип надломленного дерева... звуки — и больше ничего* (И.А. Тургенев, «Попался под колесо») [26].

Эмотанотивы проявляются иначе, чем эмовитативы, поскольку «мертвые» эмоции развиваются по другой схеме: участник X рассказывает о своих переживаниях участнику Y, который остается равнодушным к эмоциям участника X и к причинам, вызвавшим их: *Голубое небо, как пух легкие облака, запах цветов, сладкие звуки молодого голоса, лучезарная красота великих творений искусства, улыбка счастья на прелестном женском лице и эти волшебные глаза... к чему, к чему всё это? Ложка скверного, бесполезного лекарства через каждые два часа — вот, что нужно* (И.С. Тургенев, *Nessun maggior dolore*) [26].

Чьи-либо эмоционально насыщенные переживания могут оставлять другого участника коммуникации совершенно безучастным, он может демонстрировать непонимание и равнодушие:

Стройно и тихо проходишь ты по жизненному пути, без слез и без улыбки, едва оживленная равнодушным вниманием. Ты добра и умна... и всё тебе чуждо — и никто тебе не нужен. Ты прекрасна — и никто не скажет:

дорожишь ли ты своей красотой или нет? Ты безучастна сама — и не требуешь участия. Твой взор глубок — и не задумчив; пусто в этой светлой глубине. Так, в Елисейских полях — под важные звуки глюковских мелодий — беспечно и безрадостно проходят стройные тени (И.С. Тургенев, Н.Н.) [26].

Промежуточное звено эмотивов, выражающих «ложные» эмоции – это *эмовиолативы* (эмотив + лат. *violatio* – «нарушение»):

Эмовиолативы – это эмотивы, или языковые средства, обозначающие «нарушенные», или «искаженные» эмоции, провоцирующие появление альтернативных эмоциональных сценариев, что усложняет процесс коммуникации.

Эмовиолативы репрезентируются следующим образом: участник Y вместо радости за участника X вдруг начинает испытывать зависть (гнев, злость, ревность).

Эмовиолативы выражают асимметрию эмотивных значений.

Например, три позиции асимметрии эмоционального выражения:

- а) эмоцию можно испытывать, не выражая открыто, например, скрывать страх, боль, обиду: *Егор стоял на пороге дома, вытянувшись в струнку, с шапкой в руке, даже грудь выставил и ноги сдвинул, как часовой, — и хоть бы слово! Смутил ли его весь этот остановившийся посреди улицы генералитет, окаменел ли он перед налетающей бедою — только стоит мой Егор да мигает глазами — а сам бел, как глина! Стоит Егор как истукан и зубы оскалил! Со стороны посмотреть: словно смеется человек* (И.С. Тургенев, «Повесить его!») [26];
- б) можно выражать эмоцию, не испытывая ее. Например: «О моя молодость! о моя свежесть!» — восклицал и я когда-то. Но когда я произносил это восклицание — я сам еще был молод и свеж. Мне просто хотелось тогда побаловать самого себя грустным чувством — пожалеть о себе въявь, порадоваться втайне. Теперь я молчу и не сокрушаюсь вслух о тех утратах... Они и так грызут меня постоянно, глухою грызью. «Эх! лучше не думать!» — уверяют мужики (И.С. Тургенев, «О моя молодость, о моя свежесть» [26]. Данный вид эмовиолатива назовем «эмофальсивом» – от слов «эмотив» + «faicivus» (ложь). Эмофальсивы – это языковые средства, выражающие заведомо ложную, сознательно транслируемую фальшивую эмоцию, с целью введения в заблуждение участников коммуникации: *И дурак стал критиковать всё и всех, нисколько не меняя ни манеры своей, ни своих восклицаний. Теперь он, кричавший некогда*

против авторитетов, — сам авторитет — и юноши перед ним благоговеют и боятся его. Да и как им быть, бедным юношам? Хоть и не следует, вообще говоря, благоговеть... но тут, поди, не возблагодарить — в отсталые люди попадаешь! Житье дуракам между трусами (Тургенев И.С., «Дурак») [26];

- в) можно выражать эмоцию, отличную от той, которую испытывают. Например: *И дурак стал критиковать всё и всех, нисколько не меняя ни манеры своей, ни своих восклицаний. Теперь он, кричавший некогда против авторитетов, — сам авторитет — и юноши перед ним благоговеют и боятся его. Да и как им быть, бедным юношам? Хоть и не следует, вообще говоря, благоговеть... но тут, поди, не возблагодарить — в отсталые люди попадаешь! Житье дуракам между трусами* (И.С. Тургенев, Дурак) [26].

Эмовиолативы и эмофальсивы являют собой асимметрию в выражении эмоций в тех случаях, когда человек чувствует эмоцию, но не демонстрирует ее или, наоборот, транслирует эмоцию окружающим, но не ощущает ее. Он может также репрезентировать эмоцию, противоположную той, которая переживается в случае обнаружения эмоций у собеседников, отличных от нее в силу разных ценностных ориентаций, воспитания, уровня образования, возраста.

Наглядно лексическое выражение эмовиолативов можно показать на примере художественного текста: стихотворения в прозе И.С. Тургенева «Щи»: «У бабы вдовы умер ее двадцатилетний сын, первый на селе работник. Барыня, помещица того самого села, узнав о горе бабы, пошла навестить ее в самый день похорон. Она застала ее дома. Стоя посреди избы. Перед столом она, не спеша, ровным движением правой руки (левая висела плетью) черпала пустые щи со дна закоптелого горшка и глотала ложку за ложкой. Лицо бабы осунулось и потемнело; глаза покраснели и опухли...но она держалась истово и прямо, как в церкви. «Господи! — подумала барыня, — Она может есть в такую минуту... Какие, однако, у них у всех грубые чувства!». И вспомнила тут барыня, как, потеряв несколько лет тому назад девятилетнюю дочь, она с горя отказалась нанять прекрасную дачу под Петербургом и прожила целое лето в городе! А баба продолжала хлебать щи. Барыня не вытерпела наконец. — Татьяна! — промолвила она. — Помилуй! Я удивляюсь! Неужели ты своего сына не любила? Как у тебя не пропал аппетит? Как можешь ты есть эти щи! — Вася мой помер, — тихо проговорила баба, и наболевшие слезы снова побежали по ее впалым щекам. — Значит, и мой пришел конец: с живой меня сняли голову. А щам не пропадать же: ведь они посолённые. Барыня только плечами пожала — и пошла вон. Ей-то соль доставалась дешево» (Тургенев И.С., «Щи») [26].

Барыня не понимает, каким образом крестьянка, только что похоронившая сына, способна есть щи. Горе в представлении богатой и благополучной женщины не сочетается с аппетитом. Обезумевшая от горя мать ест в исступлении, потому что щи «посоленные», а соль очень дорогая. Здесь несовпадение каузаторов: барыне соль достается дешево, крестьянке – дорого. Следовательно, и эмоциональные сценарии переживания горя разнятся: барыня не поехала отдыхать на дачу, потеряв ребенка, крестьянка, похоронив сына, доедает соленые щи.

Эмовиолативы выражают контраст и несовпадение эмоциональных переживаний: мать переживает большое горе и переключается на щи (возможно, это защита психики), барыня, пришедшая выразить сочувствие, испытывает удивление по поводу поведения несчастной, презре-

ние к ее грубым чувствам и собственное превосходство.

Таким образом, разработанная нами типология эмотивов (эмовитативы, эмотанотивы, эмовиолативы, эмофальсивы), выражающая «живые», «мертвые» и «болезненные» эмоции, применима не только к диалектному материалу, но и к художественному тексту.

Выявленные и описанные эмоции тургеневских героев через представленные эмотивы наглядно отражают их внутренний мир и переживания, они также интересны в плане коммуникативного акта между персонажами. Прагматический подход к эмотивности наглядно выявляет тонкое психологическое воздействие писателя на читателей через эмотивность, выраженную номинативно, метафорически и дескриптивно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова О.Б. Эмоции в пословицах о любви / О.Б. Абакумова // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония. 2020: Материалы международной конференции / отв. ред. Иоанесян Е.Р. – М.: ИРЯ РАН, 2020. – С. 7–12.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
3. Белая Е.Н. Теоретические основы исследования языковых и речевых репрезентаций базовых эмоций человека (на материале русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук / Е.Н. Белая. – Омск: ОмГУ, 2006. – 210 с.
4. Болотнова Н.С. Эмотивный код языка и его реализация: коллективная монография / Н.С. Болотнова, А.А. Одыха, П.С. Волкова / науч. ред. В.И. Шаховский. Волгоград: Перемена, 2003. – 174 с.
5. Буянова Л.Ю. Эмотивность и эмоциогенность языка: механизмы экспликации и концептуализации / Л.Ю. Буянова, Ю.П. Нечай. – Краснодар: ФЛИНТА, 2006. – 277 с.
6. Голубева О.В. «Пятьдесят оттенков» смысловой неопределенности / О.В. Голубева // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2020. – № 4. – С. 17–23.
7. Дронов П.С. Глаза из орбит и глаза на лоб: Об одном симптоматическом движении во фразеологии / П.С. Дронов // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония, 2020: материалы международной конференции / отв. ред. Иоанесян Е.Р. – М.: ИРЯ РАН, 2020. – С. 13–19.
8. Дронов П.С. Бить себя пяткой в грудь и молчать как рыба об лед: образование вариантов идиом и экспрессивность / П.С. Дронов // Когнитивные исследования языка. – Тамбов: Издат. дом «Державинский», 2021. – № 2 (45). – С. 649–655.
9. Иоанесян Е.Р. Об одном способе концептуализации эмоций / Е.Р. Иоанесян // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония, 2020.: материалы международной конференции / отв. ред. Иоанесян Е.Р.; Ин-т языкознания РАН. – М., 2020. – С. 20–36.
10. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема / С.В. Ионова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: ВГПУ, 1998. – 19 с.
11. Ионова С.В. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы / С.В. Ионова // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности: сборник научных трудов. – Волгоград: ВГПУ, ЦОП «Центр», 2004. – С. 4–24.
12. Москвина Т.Н. Лексические средства выражения эмоций в островном верхненемецком говоре / Т.Н. Москвина: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул: БГПУ, 2004. – 165 с.
13. Пеньковский А.Б. Радость и удовольствие в представлении русского языка / А.Б. Пеньковский // Очерки по русской семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 464 с.
14. Приходько В.К. Эмотивный фонд русских говоров Приамурья / В.К. Приходько: дис. ... д-ра. филол. наук. – М.: МПГУ, 2022. – 402 с.
15. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – С. 27.
16. Разоренова Ю.А. Актуальные проблемы изучения текстовой эмотивности в лингвистическом аспекте / Ю.А. Разоренова, П.Е. Шляхова // Инновации в науке. – 2015. – № 50. – С. 80–85.
17. Штеба А.А. Проблема «неточных слов» (на примере смешанных эмоций) / А.А. Штеба // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 2 (25). – С. 100–106.
18. Якищенко Е.А. Лексические средства выражения эмоции возмущения в английском и французском языках (на материале художественной литературы) / Е.А. Якищенко // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 200–204.
19. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. UK Oxford & USA Cambridge: Blackwell, 1993 (first published 1987). – 229 p.
20. Allwood J. On the distinction between semantics and pragmatics. Crossing the boundaries in linguistics / J Allwood Dordrecht, 1981. – 250p.
21. Goleman D. The Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ? Bentam Books, 1997. – 354 p.
22. Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // Personality and Individual Differences. – 2000. – V. 29. – P. 313–320.
23. Roberts R.D., Zeidner, M., Matthews, G. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions // Emotion. –

2001. – V. 1. – P. 196–231.
24. Vaach D.A., Wurm, L.H. Emotional Connotation in Speech Perception: Semantic Associations in the General Lexicon // *Cognition and Emotion*, 1997. – P. 337–349.
 25. Wierzbicka A. Emotion, language and cultural scripts // *Emotion and Culture*. Washington: American Psychological Association, 1994. – P. 130–198.
 26. Тургенев И.С. Стихи в прозе / И.С. Тургенев [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://rustih.ru/ivan-turgenev-stixotvoreniya-v-proze/> Дата обращения: 23.03.2025.
-

© Приходько Виктория Константиновна (ulius-viktori@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ДЛЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Син Лу

Аспирант, Российский университет дружбы народов,
(г. Москва)
695405907@qq.com

SOCIAL NETWORKS FOR SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL COMMUNICATION OF STUDENTS

Xing Lu

Summary: It is noted that even though numerous studies have examined how users use the Internet to exchange information and interact with various types of content, very few works are devoted to how non-specialists interact with scientific and research content in social networks. The theoretical provisions of using social networks in scientific and educational communication of students are considered. The results of an experimental study aimed at identifying the participation of students, their leading motives, interests, and areas of activity in scientific and educational communities in social networks, the required level of digital competence of students and their readiness for scientific and educational communications in social networks are presented.

Keywords: scientific communication, online participation, exchange, scientific and educational content, digital competence, readiness for scientific and educational communications.

Аннотация: Отмечено, что несмотря на то, что в ходе многочисленных исследований изучалось, как пользователи используют Интернет для обмена информацией и взаимодействия с различными типами контента, очень мало работ посвящено тому, как неспециалисты взаимодействуют с научным и исследовательским контентом в социальных сетях. Рассмотрены теоретические положения использования социальных сетей в научно-образовательной коммуникации учащейся молодежи. Представлены результаты экспериментального исследования, направленное на выявления участия учащейся молодежи, ее ведущих мотивов, интересов и направления деятельности в научно-образовательных сообществах в социальных сетях, необходимого уровня цифровой компетентности учащейся молодежи и их готовности к научно-образовательным коммуникациям в социальных сетях.

Ключевые слова: научная коммуникация, онлайн-участие, обмен, научно-образовательный контент, цифровая компетентность, готовность к научно-образовательным коммуникациям.

Современное информационное общество – это общество, которое способно продуцировать (и использовать) любую информацию, необходимую для обеспечения его эффективного функционирования; оно имеет развитую информационную инфраструктуру; создает условия и возможности доступа к информации каждому гражданину; характеризуется значительной долей людей, занятых в сфере информационного обеспечения (создание информации, ее обработка, передача и потребление); отличается доминантным значением информационной деятельности, созданием и функционированием сетей в системе жизнедеятельности человека и общества.

Основные тенденции развития современного общества определяются эволюцией информационно-коммуникативных технологий, внедрение которых приводит к возникновению новых социальных феноменов и существенному изменению социальной реальности. Такая реальность определяется коммуникативным характером и появлением новой формы – цифровой коммуникации [3].

Социальные сети являются образованиями, которые способны создавать самые разнообразные коммуникативные пространственно-временные конфигурации.

Сети представляют собой конгломераты коммуникации, которые могут связывать любую точку коммуникативно-го пространства с другой.

Для учащейся молодежи сеть, прежде всего, является не только источником получения информации, но и средой для разнообразных коммуникаций по интересам, обмена знаниями, предоставления широкому кругу участников сети возможности публиковать собственные наработки и получить профессиональную оценку своей творческой деятельности. Также участники могут в интерактивном общении обсуждать и решать личные или общие вопросы, создавать коллективные публикации, участвовать в совместных проектах и открытых онлайн-курсах, что оказывает значительное влияние на повышение их уровня познания и мышления [11].

Поскольку личность не может учиться, опираясь только на собственный опыт, она пользуется опытом других. Аккумулировать знания можно, в том числе, общаясь с носителями знаний в сети. Последнее соответствует теории коннективизма, которую ее автор, назвал «теорией обучения в цифровую эпоху» [20]. Ключевым положением коннективизма является идея, что знание распределено по сетям связей (network of connections), а обучение состоит в том, чтобы «включить себя в сеть» [8].

Знания получаются в результате действий и опыта; этот процесс поддерживается рефлексией и корректируется другими участниками сообщества. Концепция развития социотехнических систем, основой которой, по результатам исследований Ф. Муньеса (F. Muniesa), является теория акторно-сетевого общества [18], и имеет потенциальные возможности для повышения мотивации, ответственности, вовлеченности учащейся молодежи в научно-образовательные коммуникации.

Социальные сети научно-образовательной коммуникации рассматриваются как пространство, где происходит коллективное взаимодействие и продуцирования знаний, их развитие в контексте сообщества практики (community of practice), которое понимается как группа людей, объединенных общей мотивацией и интересом к той или иной теме, требующее от участника развития когнитивных способностей к обработке данных и навыков социального взаимодействия и сформированности цифровой коммуникации.

Цель и задачи исследования. Дать теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение необходимости вовлечения учащейся молодежи в научно-образовательные сообщества социальных сетей Интернета. В соответствии с целью исследования поставлены следующие задачи: определить ведущих мотивов, интересы и направления деятельности молодых людей в научно-образовательных сообществах в социальных сетях; оценить уровень цифровой компетентности учащейся молодежи и их готовности к научно-образовательным коммуникациям в социальных сетях.

В значительном количестве исследований изучаются проблемы, как реализуют цифровые сетевые ресурсы свой коммуникационный потенциал, но лишь в немногих из этих работ основное внимание уделяется потенциалу социальных сетей для распространения или взаимодействия с контентом, связанным с наукой и исследованиями [15]. Опираясь на работы других авторов, посвященные различным видам онлайн-коммуникаций, мы утверждаем, что взаимодействие с научным и исследовательским контентом в социальных сетях должно быть важной частью исследований в области научно-образовательной коммуникации. Чтобы показать, почему эта область заслуживает изучения, мы анализируем данные о взаимодействии учащейся молодежи с научно-образовательным контентом [17]. Отсутствие внимания к тому, как люди взаимодействуют с научным контентом в социальных сетях, удивляет по двум причинам. Наука не только проникла в современное общество, обеспечив экспоненциальный технологический прогресс, но и общественность начала изучать науку в свете потенциальных последствий этого прогресса. Во-вторых, «наука о научной коммуникации» интересуются тем, как люди взаимодействуют с наукой и исследованиями [12]. Учи-

тая способность социальных сетей вовлекать пользователей в различные обсуждения, они могут стать плодородной почвой для научной коммуникации, особенно среди молодых людей, которые активно пользуются социальными сетями [4]. Этому феномену посвящены исследования, которые объединены общей концепцией вовлечения общественности в науку и технологии (англ., PEST), акцентируя наше внимание на изучении образовательно-научных коммуникаций молодых людей. Традиционно исследователи научной коммуникации рассматривали то, как наука взаимодействует с общественностью, через призму «общественного понимания науки» (PUS) или «дефицитной модели» [13].

В последнее время произошёл сдвиг в сторону модели, которая, кажется, идеально подходит для современных цифровых технологий, основанных на участии. Модель рассматривает общественность как важную заинтересованную сторону в науке и поощряет активное участие, в идеале как двустороннюю коммуникацию, в которой и наука, и общественность участвуют в диалоге [16]. Социальные сети, в частности, обеспечивают потенциал для такого взаимодействия благодаря своей интерактивности. Специалисты по популяризации науки могут использовать социальные сети для передачи информации, сбора отзывов пользователей или участия в общественной деятельности, то есть в двустороннем общении с представителями общественности по научным вопросам [2]. Таким образом, социальные сети позволяют осуществлять различные виды взаимодействия с наукой посредством различных форм интерактивности, и все это может увеличить число участников, занимающихся наукой.

Молодые люди не только являются наиболее вероятной возрастной группой, использующей социальные сети, но и чаще всего рассматривают социальные сети как один из основных источников полезной информации [10]. Что касается контента, связанного с научно-образовательной сферой, молодые пользователи также в значительной степени полагаются на Интернет, больше, чем другие возрастные группы. Мы рассматриваем взаимодействие пользователей с научными проблемами в контексте научно-образовательной коммуникации. Поскольку наука и исследования требуют специальных знаний, представленных сложными методологическими инструментами, должно быть уделено внимание цифровой компетенции учащейся молодежи.

Методологическая основа исследования научной коммуникации формируется как сочетание концепции современных «невидимых колледжей» и исследований сети коммуникаций в научной среде, основанных на теории интеллектуальных сетей [5]. С точки зрения организации и поддержки сетевой научной коммуникации, использование G Suite помогает оптимизировать вы-

полнение текущих задач, например, подготовку научных публикаций, планирование и проведение научных конференций, научно-исследовательских проектов и учебно-научных практик учащейся молодежи; эффективно планировать и организовывать совместную работу. Сервисы и ресурсы G Suite относятся к категории сервисов Веб 2.0, которые активно используют научные сообщества [1]. В этом контексте все большей популярностью пользуются научные социальные сети - сетевые сообщества, объединяющие пользователей на основе научно-образовательных интересов. Самой известной социальной сетью для ученых в мире является Asianavenue (<https://www.researchgate.net>) – бесплатная социальная сеть и инструмент сотрудничества участников научного сообщества для реализации совместного использования файлов, обмен базой публикаций, проведения методологических дискуссий и др.[6]. Еще одной известной социальной научной сетью является Academia.edu (<https://www.academia.edu/>), которая поддерживает инициативу открытой науки и открытого доступа, обеспечивая рецензирование и отзывы о статьях в процессе их создания. От Asianavenue Academia.edu отличается тем, что в социальной сети могут регистрироваться не только учащейся молодежи, но и независимые исследователи [14].

За последние годы в мире для оценки состояния вовлеченности молодежи в научно-образовательные коммуникации в социальных сетях было разработано много методических подходов (PEST. Pew Research Center и др.), каждый из которых основывается на выбранных приоритетах исследования. В исследовании был использован комплекс методов, направленных на теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение необходимости вовлечения учащейся молодежи в научно-образовательные сообщества социальных сетей Интернета.

Первая группа эмпирических методов была применена для проведения интернет-опросов молодежной аудитории с целью определения ведущих мотивов, интересов и направлений деятельности молодых людей в научно-образовательных сообществах в социальных сетях. Произвольная выборка респондентов состояла из пользователей социальных сетей, представленной учащейся молодежью (старшие школьники, студенты, аспиранты) состояла из 193 респондентов. Определить ведущие мотивы пользования социальными сетями, основные интересы и направления деятельности молодых людей в социальных сетях нам позволило использование адаптированной анкеты «Мотивация пользователя глобальной сети Интернет» [9].

Вторая группа методов для проведения экспертного оценивания включенности респондентов, принявших участие в опросе и проявивших достаточную мотивацию участия в научно-образовательной деятельности в социальных сетях и согласившиеся продолжить участво-

вать в нашем эксперименте. Анкета содержала группы вопросов, относящихся к цифровой компетентности респондентов и их готовности к научно-образовательным коммуникациям.

По нашему мнению, от мотивации пользователей социальных сетей зависит выбор, содержание и сущность научно-образовательных коммуникаций, которые будут разворачиваться в процессе сетевого взаимодействия учащейся молодежи. Респондентам была предложена анкета с выборочными ответами, позволяющая выявить мотивы и интересы в научно-образовательных сетях. Респонденты могли выбирать несколько ответов одновременно, поэтому их общая сумма превышает 100%. Ниже приведены результаты распределения мотивов пребывания молодежи в социальных сетях. При этом ответы определяют долю респондентов в процентах, выбравших наличие перечисленных мотивов собственной деятельности в научно-образовательных сетях (табл. 1)

Таблица 1.
Познавательные мотивы пребывания молодежи в социальных сетях (%).

Мотивы	Всего
Образовательный	34,1
Научный	27,6
Развития интеллекта	27,0
Поиска интересной или полезной информации	60,0
Коммуникации	74,7

Интересно то, что современные молодые люди, имея все возможности для удовлетворения потребности в общении в реальной жизни, все равно регулярно выбирают цифровые коммуникации. Это можно объяснить тем, что коммуникации в сетевом пространстве разворачиваются в более комфортном, по сравнению с жизнью, регистре. Интернет-коммуникация имеет определенную специфику. Таким образом, полученные результаты подтверждают наши предыдущие выводы о том, что для пользователей наиболее значимым мотивом пребывания в сетевом пространстве является коммуникативный, а именно обмен сообщениями и контентом.

Анализ тематики интересующей пользователей информации в социальных сетях показал, что учащаяся молодежь привлекают больше всего внимание на темы, связанные с самообразованием (35,9%), культурой и искусством (33%), что объясняется их стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию. Заинтересованность информацией научного характера, а именно естественной (20%) и гуманитарной (23,5%) является вполне закономерной, поскольку эти пользователи больше всего руководствуются познавательными мотивами использования социальных сетей, а именно об-

разовательным, научным, развитием познавательного интеллекта. Социальные сети для них являются дополнительной средой для получения новых знаний, удобным для поиска интересной и полезной информации. Кроме того, нами было определено, что одним из ведущих мотивов пребывания этой группы пользователей в социальных сетях коммуникативный, их интерес к позитивной сетевой информации свидетельствует о том, что молодые люди открыты к новому опыту, впечатлениям и эмоциям, знакомств.

Таким образом, результаты анализа направлений деятельности позволяют сделать вывод о том, что общим для всех групп пользователей социальных сетей является позитивная настроенность на установление новых и перспективных сетевых контактов.

На этапе экспертного оценивания включенности респондентов в научно-образовательной деятельности, через их оценку цифровой компетентности и готовности к научно-образовательным коммуникациям респондентам была предложена анкета, ответы на вопросы которой, позволяли оценить уровень к цифровой компетентности и готовности к научно-образовательной коммуникации. В табл. 2. представлена спецификация анкеты: определены переменные, шкала оценивания и интервал для вопросов разработанной анкеты.

В результате анализа ответов респондентов относительно уровня приобретения цифровых компетенций в соответствии готовностью к научно-образовательным коммуникациям (табл. 2), были построены частотные распределения балльных оценок респондентов по каждому вопросу, а также по суммарным значениям. По большинству признаков респонденты оценили свою цифровую компетентность выше средних значений. При этом значимость различий подтвердилась значением *t*-критерия Стьюдента на уровне $p < 0,05$. Дополнительный анализ не выявил связи между такими признаками, как оценка уровня собственной цифровой компетентности и статусом, полом, направлением деятельности

(область знаний). Тем не менее, значимые различия в оценке собственного уровня готовности к научно-образовательным коммуникациям (уровень значимости рассматривался при $p < 0,05$ по критерию χ^2 Пирсона) имеют место. Также у респондентов, у которых доступ к сайтам со специальной литературой ограничен или отсутствует, уровни цифровой компетентности значительно ниже, чем у тех, кто имеет постоянный доступ. Поэтому гипотезы о связи уровня в зависимости от пола, статуса, направления деятельности, доступа к цифровым средствам подтвердились частично. Доступ к цифровым средствам и контенту оказывает значительное влияние на формирование готовности к научно-образовательным коммуникациям.

Для определения потенциальных возможностей цифровой коммуникации с ведущей ролью научных коммуникаций был использован метод главных компонент (principal component analysis, PCA), который проводился на основе 18 признаков с ортогональным вращением (varimax). В табл. 3. приведены коэффициенты нагрузки после вращения. Признаки отнесены к главным компонентам по абсолютным значениям коэффициентов обратной матрицы (соответствующие ячейки выделены цветом). Некоторые признаки можно отнести к обоим компонентам (отображены внизу таблицы), но они были отнесены ко второму компоненту.

Применение метода главных компонент дает основания утверждать, что исходная корреляция признаков разделяет исходные данные не более, чем в двух направлениях, что и обусловило выделение двух главных компонент. При этом следует заметить, что сложность выделения отдельных групп атрибутов (признаков) некоторых компонентов свидетельствует о тесноте связи между различными цифровыми компетенциями.

Обобщая анализ полученных данных, следует отметить, что важное значение имеет ресурсное обеспечение респонденты (независимо от статуса), имеют доступ к ресурсам с научной литературой, имеют более высокие

Таблица 2.

Спецификация анкеты (сокращенный вариант).

Группы вопросов	Обозначение	Обозначение переменной суммы баллов	Шкала оценки	Интервалы оценивания
Работа с данными (ИГ)	V11-V13	V1	Ранговая	1..4
Коммуникации (КС)	V21-V26	V2	Ранговая	1..4
Создание цифрового контента (СК)	V31-V33	V3	Ранговая	1..4
Информационная безопасность (Б)	V41- V43	V4	Ранговая	1..4
Решение технических проблем (ИП)	V5	V5	Ранговая	1..4
Анализ данных и обучение (ИП)	V61- V62	V6	Ранговая	1..4
Вопрос на проверку использования инструментов цифровой компетентности	I11-I13; I21-I26; I31-I33; I41-I43; I5; I61-I62	-	Номинальная с совместимыми альтернативами	1..8

Таблица 3.

Результаты факторного анализа определение готовности к научно-образовательным коммуникациям (на основе ответов респондентов) (N = 193).

Коэффициенты нагрузки после вращения		
	Компонент	
	PC 1	PC 2
Подготовка научного доклада	0,72	0,24
Поиск, а критическое оценивание информационных источников и данных	0,77	0,07
Отбор сервисов для сохранения данных и предоставления доступа в соответствии с ролевым распределением	0,76	0,35
Отбор средств для общения	0,45	0,58
Использование почты и облачных сервисов для образовательно-научных потребностей	0,59	0,43
Информирование общественности о результатах научно-образовательной деятельности	0,66	0,49
Отбор инструментов для совместной деятельности	0,61	0,42
Соблюдение правил сетевого этикета	0,55	0,34
Управление учетными записями, работа в корпоративных облаках	0,64	0,44
Создание анимированной презентации в качестве сопровождения научного доклада	0,64	0,37

средние значения по обеим компонентам по сравнению с группами респондентов, в которых доступ ограничен.

Для определения цифровой компетентности в сфере научной коммуникации, были учтены некоторые показатели измерения различных аспектов эффективности проведения исследований в соответствии с методологией мониторинга реализации положений открытой науки Open Science Monitor [16]. Анкета содержала вопрос о наличии у респондента участия в онлайн-конференциях, наличии собственного профиля в социальной сети Asianavenue и др. В табл. 4, приведены ответы респондентов.

Одним из путей усиление мотивации к научно-образовательной коммуникации учащейся молодежи является организация и проведение научных конференций, в которых они участвуют в развитии научного знания. С другой стороны, признание результатов научных исследований происходит лишь при условии принятия научным сообществом и, соответственно, включения в систему научных коммуникаций.

С целью определения влияния участия в е-конференциях на формирование определенных компонентов готовности к научно-образовательным коммуникациям был проведен опрос участников эксперимента, которые имели высокий и экспертный уровень готовности к научно-образовательным коммуникациям. Опросник был разработан аналогично исследованию влияния научных е-конференций на формирование у учащейся молодежи исследовательских компетенций. Первая группа вопросов опросника содержала персональные данные участников, в частности количество конференций, в которых респондент принимал участие. 84% опрошенных участвовали не менее, чем в 3 науч-

ных конференциях. Таким образом, можем говорить об экспертном уровне респондентов относительно определения влияния именно участия в е-конференциях на формирование готовности к научно-образовательным коммуникациям. Вторая группа вопросов предназначена для определения влияния участия в научных конференциях с е-поддержкой на формирование отдельных компонентов готовности к научно-образовательным коммуникациям. Влияние на каждую составляющую оценивали по следующей шкале: 0 (отсутствует), 1 (незначительный), 2 (существенный), 3 (определяющий). В результате опроса по определению актуального состояния применения образовательно-научных коммуникаций и их цифровой компетентности учащейся молодежи удалось установить, что: подавляющее большинство респондентов применяют цифровые технологии в качестве средства поддержки образовательно-научных коммуникаций в частности для поиска данных для анализа состояния разработанности проблемы исследования; при этом, в качестве источников поиска научного контента 65% респондентов используют е-библиотеки, 62% – е-журналы открытого доступа, в качестве основных источников поиска научной информации 71% респондентов используют тематические сайты, форумы, блоги, страницы и группы в социальных сетях; 86% респондентов осведомлены о наличии средств образовательно-научной коммуникации в социальных сетях, однако используют их как дополнительный источник получения сведений для осуществления образовательно-научной коммуникации деятельности.

По результатам опросов респондентов, рассчитанный коэффициент согласованности составляет $W=0,76$. Таким образом, коэффициент значимый, то есть согласованность между экспертами является достаточной.

Таблица 4.

Распределение ответов на вопросы относительно уровня приобретенных компетенций респондентами.

Характеристика	Категория ответа (шкала)	Ответы	Процент/ описательная статистика
Участие в онлайн конференциях, вебинарах (v140)	1	Да, я принимал (а) участие в качестве участника	55,00
	2	Да, я являюсь организатором конференций, ведущим вебинара и др.	8,00
	3	Нет, но планирую принять участие	21,00
	4	Нет, но планирую провести	4,00
	5	Нет, не испытываю потребности	12,00
Публикации в онлайн журналах (v141)	1	Да	46,00
	2	Да, я также рецензент, редактор, основатель и др.	3,00
	3	Нет, но планирую публиковаться	38,00
	4	Нет, не испытываю потребности	13,00
Профиль в социальной сети ResearchGate (v142)	1	Да, я являюсь активным участником	6,00
	2	Да, но почти не пользуюсь	18,00
	3	Нет, но планирую создать	42,00
	4	Нет, не испытываю потребности	34,00
Опыт неформального обучения (v139)	1	Да, я являюсь активным слушателем MOOC	44,00
	2	Да, я являюсь автором MOOC	5,00
	3	Нет, но планирую	38,00
	4	Нет, не испытываю потребности	13,00
Собственный уровень цифровой компетентности (v144)	1	0	3,00
	2	1	4,00
	3	2	27,00
	4	3	51,00
	5	4	15,00

Поэтому, можем сделать вывод, что привлечение учащейся молодежи к проведению научных мероприятий, подготовка материалов и представление результатов исследований на научных конференциях способствует, в первую очередь, развития мотивационно-ценностного и научно-образовательного компонентов уровня готовности к образовательно-научным коммуникациям, хотя существует положительное влияние (значение весового коэффициента превышает 0,5) и на развитие результативно-деятельностного и рефлексивно-аналитического компонентов. Наибольшее влияние опыт участия в конференциях оказывает также на развитие компетентностей, относящихся к коммуникативным (КС) и самообразовательным (ВС), несколько меньше – на навыки работы с данными и инструментальное обеспечение научно-образовательной коммуникации.

Несмотря на то, что за последние годы для оценки состояния вовлеченности молодежи в научно-образовательные коммуникации в социальных сетях было разработано много методических подходов (PEST. Pew

Research Center и др.), методология этого направления междисциплинарных исследований, находится в стадии формирования [7].

Полученные результаты исследования, хотя и являются статистически значимыми, их следует использовать осторожно, поскольку не представляется возможным получить точные значения корреляции, так и веса переменных, влияющих на мотивационно-ценностного и научно-образовательного компонентов уровня готовности к научно-образовательным коммуникациям.

Молодые люди не только являются наиболее вероятной возрастной группой, использующей социальные сети, но и чаще всего рассматривают социальные сети как один из основных источников полезной информации. Определено, что одним из ведущих мотивов пребывания этой группы пользователей в социальных сетях коммуникативный, их интерес к позитивной сетевой информации свидетельствует о то, что молодые люди открыты к новому опыту, впечатлениям и эмоциям.

Цифровая компетентность и доступ к цифровым средствам и научному контенту оказывает значительное влияние на формирование готовности к научно-образовательным коммуникациям. Одним из путей усиление мотивации к научно-образовательной коммуникации учащейся молодежи является организация и проведение научных конференций, в которых они участвуют в

развитии научного знания.

Пилотный характер исследования лишь обозначил предмет исследования и его методологию, что предполагает дальнейшее исследование научно-образовательной коммуникации учащейся молодежи в социальных сетях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина И.Н. Инновационный подход к формированию электронной учебно-образовательной среды на основе облачного сервиса G Suite for Education. – 2019.
2. Барашкова А.Л. и др. Новые методы популяризации науки в социальных сетях: современные тенденции и коммуникации // Международная конференция - 2019 «Управление качеством, транспорт и информационная безопасность, информационные технологии» (IT&QM&IS). IEEE, 2019. С. 463–465.
3. Волкова А.В., Балановская А.В., Рустенова Е.А. Тенденции развития информационно-коммуникационных технологий в контексте цифровизации экономики // Цифровые технологии в новой социально-экономической реальности. Springer International Publishing, 2022. С. 583–592.
4. Гужова И.В. Проблемы формирования цифровой грамотности молодежи в социальных сетях // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 4 (38). С. 14–25.
5. Миронова М.Ю. Научный дискурс: эволюция теоретико-методологических подходов и концепций // ДИСКУРС. 2023. Т. 9. № 2. С. 138.
6. Секерин В.Д. и др. Создание виртуального образа: цифровая технология XXI века // Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 20. С. 340–348.
7. Семёнов Е.В., Соколов Д.В. Методологические проблемы комплексных исследований цифровой трансформации научных коммуникаций // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 2. С. 75–98.
8. Таджиходжаева Э. Основные аспекты коннективизма как теории обучения // News of UzMU journal. 2024. Т. 1. № 1.1. С. 199–200.
9. Трубицына Л.В., Феоктистова Е.А. Мотивация пребывания человека в социальных сетях // Мир науки. Педагогика и психология, 2022. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PSMN622.pdf> (дата обращения: 18.08.2024).
10. Цзи Вэйминь, Ван Хуэйжун. Характеристики, проблемы и стратегии управления использованием Интернета несовершеннолетними // Социальное управление. 2023. № 4. С. 12–21 (на кит. яз.).
11. Цю Цзи, Ян Сютин. Влияние новых Интернет-технологий на формирование ценностей молодежи // Социальные науки китайской молодежи. 2021. № 40 (4). С. 54–62 (на кит. яз.).
12. Чугунова М., Селе Д. Мы и это: междисциплинарный обзор экспериментальных данных о том, как люди взаимодействуют с машинами // Журнал поведенческой и экспериментальной экономики. – 2022. URL: 10.1016/j.socsc.2022.101897 (дата обращения: 14.01.2025)
13. Чэн Мэнмэн, Чжан Цюцзин, Ван Синьюэ. Исследование группового конструирования знаний в публичных асинхронных научных дискуссиях // Китайская образовательная информатизация. 2024. № 30 (5). С. 111–120 (на кит. яз.).
14. Adriaanse L., Niemand C.J.P., Rensleigh C. Altmetric and bibliometric indicators for academic social networks: Academia. edu & ResearchGate // South African Journal of Information Management. 2024. Т. 26. № 1. С. 7.
15. Brooks H.Z., Porter M.A. A model for the influence of media on the ideology of content in online social networks // Physical Review Research. 2020. Т. 2. № 2. С. 23–41.
16. Einsiedel E.F. Public participation in science and technology: Dialogue, disputations and collaborations // Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology. Routledge, 2021. С. 267–290.
17. Kowalska-Chrzanowska M., Krysiński P. Role of social networking services for scientists in promoting scientific output on example of Polish representatives of social communication and media sciences // Global Knowledge, Memory, and Communication. 2020. Т. 69. № 8/9. С. 717–736.
18. Muniesa «Actor–Network Theory», The International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences, 2nd Edition, Oxford, Elsevier: vol. 1, 80–84, 2015.
19. Open Science Monitor. Draft Methodological Note, Brussels, April 30th, 2018. [Online]. Available: <https://cutt.ly/XgzfvLE>. (дата обращения: 14.01.2025)
20. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. [Online]. Available: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm дата обращения: 14.01.2025).

© Син Лу (695405907@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ В «ХУАН-ДИ НЭЙ ЦЗИН»

Сун Юйшуан

Аспирант, Институт русского языка, Хэйлуцзянский
университет
songyushuang3@foxmail.com

A COMPARATIVE STUDY OF THE RUSSIAN TRANSLATION OF PHONETIC STYLISTIC DEVICES IN "HUANGDI NEIJING"

Song Yushuang

Summary: "Huangdi Neijing" is a classic Chinese medical text that contains around 40 rhetorical devices. This study classifies its stylistic elements into three categories: phonetic expressiveness, structural harmony, and conceptual imagery, with a particular focus on phonetic devices and their translation into Russian. It analyzes the strategies used by different translators and examines the challenges of aligning rhetorical techniques between Chinese and Russian. The research aims to enhance translation methods for conveying the aesthetic essence of "Neijing" in Russian.

Keywords: Huangdi Neijing, translation aesthetics, phonetic stylistic devices, Russian translation strategies, rhetorical techniques, medical discourse.

Аннотация: «Хуан-ди нэй цзин» — классический медицинский текст Китая, содержащий около 40 риторических приемов. В данной работе стилистические средства классифицируются на три группы: фонетическая выразительность, структурная гармония и содержательная образность. Особый акцент сделан на фонетических средствах и их передаче в русском переводе. Анализируются стратегии различных переводчиков, выявляются проблемы соответствия риторических средств китайского и русского языков. Исследование способствует совершенствованию методов перевода эстетики «Нэй цзин» на русский язык.

Ключевые слова: «Хуан-ди нэй цзин», эстетика перевода, стилистические средства фонетической категории, стратегия перевода на русский язык, риторические приемы, медицинский дискурс.

Введение

«Хуанди нэйцзин» (также «Нэйцзин») признан самым ранним и наиболее полным медицинским трактатом в Китае, называемым «основой медицины» и «первым из четырёх классических трудов традиционной китайской медицины». В России его переводили три учёных, но наибольшее признание получили и продолжают переиздаваться два перевода — Виноградского и Аланова.

Исследования оригинального текста «Нэйцзина» в Китае показывают, что риторические фигуры в нём занимают важное место. Их систематическое изучение необходимо для точного понимания содержания трактата. В переводе же ключевой характеристикой является его зависимость от оригинала: «Перевод — не художественное творчество, переводчик не может игнорировать художественные элементы исходного текста» [1]. Это особенно важно при передаче риторических средств, поскольку от этого зависит правильность интерпретации, адекватность языковых средств и объективность позиции переводчика.

Настоящая работа основана на сравнительном анализе оригинального текста «Нэйцзина» и его двух русских переводов, с фокусом на «фонетико-звуковые»

риторические фигуры. Исследование поможет глубже понять смысл трактата, выявить различия в подходах переводчиков и определить оптимальные стратегии эстетической репрезентации этих средств в русском языке, что будет способствовать совершенствованию перевода китайских медицинских текстов.

1. Определение звуковых риторических фигур в «Нэйцзине»

Использование звуковых риторических фигур в «Нэйцзине» придаёт его языку особую «музыкальность», делая текст более выразительным и ритмичным. Для удобства анализа в данной работе такие фигуры классифицированы следующим образом: их общая особенность заключается в передаче смысла через звуковые эффекты, создавая ощущение присутствия или лёгкости восприятия.

С точки зрения фонетики, «звук» — это упорядоченный «голос», а соединение звуковых элементов формирует мелодичность. Исходя из этого, звуковые риторические фигуры в «Нэйцзине» делятся на две категории: «звукоподражание» и «звуковая цепь». Они выражают смысл через сочетание звука с другими элементами, обеспечивая гармоничность звучания. В рамках данной классификации к ним относятся три ключевых фигу-

ры: звукоподражание (摹声, ономапопея), соединение звуков (联珠, анадиплосис) и кольцевая повторяемость (回环, хиазим). Эти средства формируют особую эстетическую выразительность текста, придавая ему мелодичность.

2. Эстетическая структура звуковых риторических фигур в переводе «Нэйцзина»

Звуковая организация текста является важнейшим аспектом языковой эстетики, так как именно звуковые характеристики первыми воспринимаются читателем. Как отмечает Лю Мицин: «Каждый язык обладает своими уникальными средствами формирования звуковой выразительности» [1].

Использование звуковых риторических фигур в «Нэйцзине» способствует созданию особого аудиально-го восприятия текста как в оригинале, так и в переводе. Их правильная передача в русском языке не только улучшает ритмику и выразительность текста, но и позволяет максимально точно воспроизвести эстетический эффект оригинала.

2.1 Категория звукоподражания

В «Нэйцзине» риторическая фигура звукоподражания часто используется для описания симптомов заболеваний, делая язык более точным, выразительным и динамичным. Такой приём позволяет посредством письменного языка имитировать звуки объективных явлений, передавая их реалистичность или создавая определённую атмосферу для усиления эмоционального воздействия текста. Например:

Оригинал: 大肠病者, 肠中切痛, 而鸣濯濯。冬日重感于寒即泄, 当脐而痛, 不能久立。(《灵枢·邪气脏腑病篇第四》)

Перевод В.: Болезнь толстой кишки выражается болями в кишечнике, урчанием в животе, в зимние дни есть ощущение тяжести, холода, понос. Боль переходит в пупок, человек не может долго стоять. (Том 2, 2022: 33)

Перевод А.: Болезни толстого кишечника – внутри кишечника острая боль и сильное урчание. Зимой тяжесть ощущается с ознобом, после диареи, [ощущение тяжести] следует к пупку с болезненностью, [человек] не способен длительно стоять, ... (Том V, 2022: 137)

В данном примере используется звукоподражательное слово «濯濯», имитирующее звук урчания в кишечнике. С точки зрения содержания оно описывает симптом чханмина (肠鸣), вызванного патологическим воздействием на толстый кишечник, что в традиционной китайской медицине связывается с проникновением «зловредной ци» (邪气) в канал Янмин (阳明).

В переводах двух исследуемых версий использовано

слово «урчание» (звук урчания, бульканья, гула), но способы выражения различны: 1) Виноградский использует сочетание с глаголом («выражаться в животе урчанием»), а Аланов — конструкцию «сильное урчание» (прилагательное + существительное). Однако в обоих случаях слово «урчание» передаёт один и тот же основной смысл. 2) При анализе структуры предложения обнаруживаются различия в передаче локализации симптома: Виноградский пишет «урчание в животе» (общая область живота), тогда как Аланова уточняет «внутри кишечника сильное урчание», что указывает на более точное место возникновения симптома и его интенсивность.

Таким образом, оба перевода адекватно передают звуковую эстетику оригинала, находя в русском языке подходящие аналогии для китайского звукоподражания. Однако с точки зрения функциональной точности и соответствия контексту перевод Аланова оказывается более детализированным и приближенным к эстетической структуре оригинала.

2.2 Категория звуковой цепи

Риторические фигуры «звуковой цепи» характеризуются последовательным соединением языковых единиц, создавая эффект плавного перехода и усиливая связность высказывания. Они придают тексту ритмичность и динамичность. В данной работе рассматриваются две разновидности: соединение звеньев и кольцевая повторяемость. Их различие заключается в структурной схеме:

Соединение звеньев следует модели «AB, BC», передавая идею последовательной взаимосвязанности.

Кольцевая повторяемость строится по схеме «AB, BA» (в русском языке также встречается вариант «AB, CA»), отражая взаимозависимость явлений.

Оригинал: 所谓得四时之胜者, 春胜长夏, 长夏胜冬, 冬胜夏, 夏胜秋, 秋胜春, 所谓四时之胜也。(《素问·金匱真言论篇第四》)

Перевод В.: существуют так называемые отношения преодоления между четырьмя сезонами. Они выражаются следующим образом: весна преодолевает долгое лето, долгое лето преодолевает зиму, зима преодолевает лето, лето преодолевает осень, осень преодолевает весну. (Том 1, 2022: 16)

Перевод А.: То, что называется приобретение превосходства четырёх сезонов, весна превосходит конец лета, конец лета превосходит зиму, зима превосходит лето, лето превосходит осень, осень превосходит весну. Это то, что называется превосходство четырёх сезонов. (Том I, 2020: 70)

Этот пример представляет собой кольцевую повторяемость, выраженную через последовательность «весна — долгое лето — зима — лето — осень — весна», где

каждое звено логически связано с предыдущим и последующим. Смысловой акцент делается на циклической смене времён года в природе.

Обе русские версии перевода сохраняют риторическую структуру оригинала, используя «фонетическую ритмику + синтаксическую схему»: 1) Формально, Виноградский применяет схему «начальный элемент + глагол + конечный элемент» («весна/долгое лето/зима/лето/осень преодолевает долгое лето/зима/лето/осень/весна»), а Аланов использует аналогичную конструкцию «весна/конец лета/зима/лето/осень превосходит конец лета/зима/лето/осень/весна». В обеих версиях первый и последний элементы совпадают, создавая эффект кольцевой структуры. 2) Содержательно, основное различие касается термина «长夏» (дословно «долгое лето», обозначающее переходный период между летом и осенью). Виноградский переводит его как «долгое лето», тогда как Аланов передаёт смысл более интерпретативно — «конец лета». В результате у Аланова значение оказывается более точным с точки зрения китайской традиции.

Анализ показывает, что в эстетике перевода риторических фигур «Нэйцзина» форма играет первостепенную роль. Однако нельзя игнорировать точность передачи информации. В медицинских текстах стилистика и содержание неразрывно связаны, что усложняет перевод и требует гибких стратегий. Разные переводчики делают акцент либо на формальном соответствии, либо на смысловой адаптации, что приводит к различиям в интерпретации.

3. Стратегии эстетической репрезентации звуковых риторических фигур в переводе «Нэйцзина»

Стратегии эстетической репрезентации перевода применимы ко всем риторическим фигурам, поскольку «переводческая стратегия – это совокупность принципов и решений, принимаемых для достижения определённой цели перевода» [2]. Они отражают закономерности трансформации риторических фигур «Нэйцзина» и усилия переводчиков в их передаче. В целом, в русском переводе превалирует стратегия имитации (соответствия), но степень адаптации, необходимой для эстетической передачи, варьируется, что приводит к многоуровневости стратегий.

На основе анализа риторических фигур «Нэйцзина» и переводческой эстетики выделены три основные стратегии: безкомпенсационная, частично компенсирующая и полностью компенсирующая. Первая включает стратегию передачи формы (фонетическое или графическое соответствие) и стратегию передачи значения (семантическое соответствие). Вторая состоит из статической передачи (ориентированной на целевой язык) и динамической передачи (основанной на оригинале и целевом

языке). Третья стратегия охватывает имитационную передачу, максимально приближённую к стилю оригинала, и реконструктивную передачу, позволяющую переводчику активно интерпретировать текст.

3.1 Без компенсационная стратегия преобразования: фонетическая vs. семантическая передача

Без компенсационная стратегия преобразования – это способ перевода, при котором не требуется дополнительной адаптации или компенсации, поэтому она также называется стратегией репрезентации, основанной на оригинале. В данном случае переводчик извлекает эстетическую информацию, структуру и элементы исходного текста, стараясь воспроизвести их в переводе. Однако важно учитывать культурную специфику, поскольку «национальные культуры могут различаться, но в то же время они обладают общими чертами, а главное – определённой «конвертируемостью»» [1].

В рамках этой стратегии перевод стремится к максимально точному соответствию между оригинальными и переведёнными риторическими фигурами при сохранении функциональной информации. В зависимости от доминирующих характеристик выделяют два варианта: фонетическая передача (близкая к форме) и семантическая передача (близкая к значению).

Фонетическая передача предполагает максимальное сохранение внешней формы оригинала, достигая гармонии между звучанием и смыслом. Семантическая передача, напротив, ориентирована на смысловую интерпретацию, допуская отклонение от исходной формы ради передачи основного содержания.

Оригинал: 腹中穀穀，便澼難，取足太陰。（《靈樞·雜病篇第二十六》）

Перевод А.: Приток [ци], живот гулко урчит, больше ци холода, в животе «гу-гу», дефекация и мочеиспускание затруднены, выбирать ножную великую инь. (Том VI, 2024)

Перевод В.: ...в кишечнике раздается урчание, ... (Том 2, 2022:139)

Этот пример относится к риторическим фигурам звукоподражания, где используется 拟声词 «穀穀», передающее звук, напоминающий журчание воды в животе. Оно описывает патологические процессы, вызванные нарушением циркуляции жизненной энергии.

В переводе Аланова «穀穀» передано как «гу-гу», что соответствует фонетической адаптации. В русском языке существует выражение «ни гу-гу», означающее полное молчание, но само по себе «гу-гу» как звукоподражание встречается редко. Таким образом, переводчик использовал фонетическую передачу, ориентируясь на форму оригинала.

В переводе Виноградского «穀穀» переведено как «урчание», что семантически более точно передаёт смысл — звук бульканья или урчания в кишечнике. В данном случае переводчик выбрал смысловую передачу, отклоняясь от оригинальной формы ради лучшей интерпретации.

Таким образом, Аланов использовал стратегию фонетической передачи, а Виноградский — стратегию семантической передачи, оба обеспечив репрезентацию эстетических особенностей звукоподражания в тексте.

3.2 Частично компенсирующая стратегия преобразования: статическая vs. динамическая передача

Частично компенсирующая стратегия перевода предполагает частичное воссоздание оригинальных риторических фигур путём адаптации, где переводчик вынужден в определённой степени пожертвовать особенностями целевого языка или собственным интерпретационным выбором для достижения эквивалентности с оригиналом. В случае перевода риторических фигур «Нэйцзина» использование исключительно без компенсационной стратегии оказывается недостаточным, и переводчик прибегает к компромиссу. Это проявляется в том, что функциональная точность сохраняется, но соответствие между оригинальной и переводной риторической фигурой не является абсолютным.

Данная стратегия подразделяется на статическую передачу, когда переводчик ориентируется на соответствие нормам и структуре целевого языка, и динамическую передачу, когда перевод адаптируется с учётом как исходного, так и целевого языков, гибко комбинируя их особенности.

Оригинал: 风逆，暴四肢肿，身漯漯，唏然时寒，饥则烦，饱则善变……（《灵枢·癫狂篇第二十二》）

Перевод В.: Болезнь, в результате которой нарушается движение Силы дыхания, неожиданно распухают 4 конечности, человек дрожит от холода и дышит шумно, возникает в результате воздействия синдрома ветра. (Том 2, 2022: 124)

В данном примере используется звукоподражательное слово «唏然», передающее звук, издаваемый при дрожи от холода. Оно описывает симптомы, вызванные внешним воздействием холода на организм. В переводе Виноградского этот термин передан как «дышит шумно» (呼吸嘈杂), где слово «шумно» (громко, шумно) не является точным звуковым соответствием, но передаёт общее представление о звуковом проявлении состояния. Такой подход частично сохраняет эстетическую структуру оригинала, скрыто используя элементы звукоподражания.

Оригинал: 刺之害中而不去，则精泄；害中而去，则

致气。精泄则病益甚而恒。致气则生为痛痒。（《灵枢·九针十二原篇第一》）

Перевод В.: Если колешь, повреждая внутреннее, и не убираешь, то истощается семя. Если повреждаешь внутреннее и убираешь, тогда достигаешь Силы дыхания. Если истощается семя, то болезнь усиливается. Если болезнь достигает крайней степени, то человек становится предельно слабым. Если приходит Сила дыхания, то рождаются нарывы и язвы. (Том 2, 2022: 10)

Перевод А.: Вред внутри укалывать, и не уходить [иглой], тогда эссенция рассеивается; вред внутри ещё и уходить [иглой], тогда направляется [извращённая] ци. Эссенция рассеивается, тогда болезнь увеличивает-ся, ухудшается и боязнь, доведение ци, тогда возникают, создаются ян и инь язвы. (Том V, 2022: 37)

Данный пример относится к риторической фигуре соединения звеньев (联珠), где второй и пятый фрагменты объединены словом «精泄», а четвёртый и шестой – словом «致气», создавая динамический ритм текста. Оригинал подчёркивает причины и последствия ошибок при проведении иглоукалывания.

Виноградский в своём переводе адаптировал структуру, изменив четырёхфразовое построение оригинала на пятифразовое, делая текст более развернутым для читателя. Кроме того, он заменил строгое риторическое построение на разъяснительный стиль. Хотя фраза «достигаешь ци» (致气) не соответствует строгим правилам 联珠, она сохраняет смысловую взаимосвязь. Вся структура выдержана на базе «Если..., то (тогда)....», что формирует риторическую фигуру параллелизма.

Сравнивая два перевода, видно, что Аланов сохраняет структуру оригинала, но также адаптирует ритмику и лексику. В обоих случаях присутствует передача связи через повторяющиеся элементы, но с частичной модификацией формы, что делает оба перевода примером частично компенсирующей стратегии. Это показывает, что переводчики успешно передают риторическую структуру оригинала, адаптируя её к особенностям русского языка, но при этом частично изменяя формальную составляющую, чтобы сохранить выразительность текста.

3.3 Полностью компенсирующая стратегия преобразования: имитация vs. Реконструкция

Полностью компенсирующая стратегия перевода предполагает почти полную или полную адаптацию текста, при которой переводчик максимально изменяет структуру и стилистику оригинала, стремясь к оптимальной передаче его смысла и эстетики. Такой подход характеризуется тем, что перевод полностью освобождается от ограничений исходного языка и формирует-ся в соответствии с целями переводчика, отражая его

индивидуальный стиль [1]. В случае с риторическими фигурами «Нэйцзина» переводчик принимает решение, что только радикальная адаптация позволит сохранить основную информацию и выразительность оригинала. Это проявляется в том, что риторическая фигура в переводе не соответствует риторической фигуре в оригинале, а сам текст претерпевает значительные структурные изменения. В зависимости от степени свободы переводчика данная стратегия подразделяется на имитацию и реконструкцию.

Имитация представляет собой метод переводческого моделирования, когда оригинальная риторическая фигура заменяется совершенно иной формой выражения, но с сохранением основного смысла.

Оригинал: 肤胀者，寒气客于皮肤之间，𦵔𦵔然不坚，腹大，身尽肿……（《灵枢·水胀篇第五十七》）

Перевод В.: Отеки на коже происходят оттого, что Дыхание холода проникает внутрь кожи, в пространство кожи. Оно накапливается и задерживается здесь, но еще не является крепким. Живот постепенно увеличивается, и тело начинает отекает. (Том 2, 2022: 230)

В данном случае представлена фигура звукоподражания, где слово «𦵔𦵔然» (鼓声, звук барабана) используется для описания вздутия живота и передачи его звукового сопровождения, характерного для заболеваний, связанных с нарушением циркуляции жидкостей в организме. В переводе Виногородского «𦵔𦵔然» передано как «Оно накапливается и задерживается здесь», а затем следует пояснение «но еще не является крепким», что полностью исключает звуковой компонент. Вместо имитации звука барабана переводчик объясняет причину явления, связывая его с накоплением энергии ци и её последствиями. Таким образом, хотя форма риторической фигуры утрачена, смысл сохраняется, что делает этот перевод примером имитационной передачи.

Реконструкция, в отличие от имитации, предполагает не только изменение формы, но и значительные дополнения, сокращения и перестройку текста.

Оригинал: 忧思则心系急，心系急则气道约，约则不利，故太息以伸出之。（《灵枢·口问篇第二十八》）

Перевод В.: когда человек задумывается и печалится, тогда сокращаются сердечные связки и нарушается проходимость Силы дыхания. В результате из человека выходит очень тяжелое дыхание. (Том 2, 2022: 148)

В данном случае используется риторическая фигура соединения звеньев, где повторяющиеся элементы создают звуковую гармонию и усиливают логическую связь. В главе «口问» описывается двенадцать аномальных физиологических состояний, включая 太息 (глубокий вздох), а анализируемое предложение объясняет его причину. Оригинальный текст соединяет выражения «

心系急» (сильное напряжение сердечных связок) и «约» (сжатие) в последовательной структуре, усиливающей эффект повторения.

В переводе Виногородского этот фрагмент представлен как «Когда..., тогда..., и...», причём повторяющиеся элементы отсутствуют. Вместо буквального соответствия «心系急» он использует «сердечные связки», что означает «сосуды и мышцы в области сердца», изменяя трактовку термина. Итоговый перевод можно пересказать так: «Когда человек размышляет и печалится, сердечные связки сокращаются, дыхание становится затруднённым, поэтому его дыхание становится тяжёлым». В данном случае переводчик не только упрощает оригинал, но и полностью перерабатывает его структуру, передавая только часть смысловой нагрузки, что является примером реконструкции.

Таким образом, полностью компенсирующая стратегия, независимо от выбранного метода — имитации или реконструкции — радикально изменяет перевод, заменяя оригинальную риторическую фигуру на новую форму выражения, адаптированную под особенности целевого языка.

Заключение

Анализ переводческих стратегий двух переводчиков позволил выявить их подходы к эстетической репрезентации, а также сходства и различия в их методах. Оба переводчика, в большинстве случаев, распознавали использование звуковых риторических фигур в оригинале, но при этом в процессе перевода отдавали приоритет передаче медицинской информации, а соответствие форме текста рассматривали как второстепенную задачу.

Основное различие заключается в том, что перевод Аланова ближе к оригиналу благодаря более частому использованию дословного соответствия, что делает его риторически насыщенным. Однако такой подход возможен благодаря обширным пояснениям, сопровождающим текст. Виногородский, напротив, уделяет больше внимания объяснению смыслового содержания, что снижает степень формального соответствия с оригиналом, поскольку сохранение риторической структуры при детальном разъяснении значений представляет значительную сложность.

Таким образом, несмотря на частое использование звуковых риторических фигур в «Нэйцзине», их точное воспроизведение в переводе сталкивается с естественным несовпадением между исходным и целевым языками. Восприятие и передача эстетического эффекта перевода зависят от множества факторов, включая степень переводимости оригинала, культурные разли-

чия между языками, временные и пространственные условия художественного восприятия, а также субъективные и объективные аспекты перевода. Понимание уникальности риторического языка исходного текста

и его несоответствия с риторическими особенностями целевого языка играет ключевую роль в интерпретации и адаптации текста в контексте восприятия носителями другого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лю М. Введение в переводческую эстетику / М. Лю. — Пекин: Китайское издательство переводов, 2019.
2. Сюн Б. Концептуальная путаница в переводоведении: на примере понятий «переводческая стратегия», «переводческий метод» и «переводческий приём» / Б. Сюн // Китайский перевод. — 2014. — № 3.

© Сун Юйшун (songyushuang3@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЛАКУН В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

DIFFERENTIATION OF PHRASEOLOGICAL GAPS IN MODERN ENGLISH SONG DISCOURSE

D. Terpeeva
A. Malkandueva
M. Mukova

Summary: This article is devoted to the study of phraseological gaps in modern English song discourse. Their detailed differentiation is presented, considering cultural conditionality, functional and semantic versatility, as well as stereotyping. The study showed that phraseological gaps clearly illustrate the peculiarities of the national mentality and can create certain difficulties in understanding the text by a foreign cultural recipient.

Keywords: gaps, phraseology, English song discourse, vocabulary, culture.

Терпеева Джамиля Рамазановна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова», (г. Нальчик)
jamilya244@mail.ru

Малкандуева Аминат Хизировна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова», (г. Нальчик)
a.guzieva@mail.ru

Мукова Мадина Нургалиевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова», (г. Нальчик)
madi.mn@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию фразеологических лакун в современном англоязычном песенном дискурсе. Представлена их подробная дифференциация с учетом культурной обусловленности, функциональной и семантической многогранности, а также стереотипизации. Исследование показало, что фразеологические лакуны наглядно иллюстрируют особенности национального менталитета и могут создавать определенные сложности в понимании текста инокультурным реципиентом.

Ключевые слова: лакуны, фразеология, англоязычный песенный дискурс, лексика, культура.

Введение

К началу XXI века ввиду трансформационного смещения научно-исследовательской парадигмы в направлении антропоцентризма определило интерес к вопросам, связанным с этнокультурными особенностями речи и языка в целом, непосредственной корреляцией языка и культуры, а также лингвистическим сознанием и представлениями об окружающем мире. **Актуальность** исследования лакунарности в языках обусловлена несколькими ключевыми факторами:

1. Бурное развитие информационных технологий и глобализация, приводящие к углублению межкультурной коммуникации и связанному с ней барьеру понимания;
2. Параллельное укрепление национальной идентичности в условиях межкультурного взаимодействия, которое порождает стремление носителей языка обеспечить ясность коммуникации, сохранив при этом уникальные черты родной речи;
3. Стратегическая важность налаживания взаимовыгодного диалога, достижимого только при достижении устойчивой толерантности и понимания в межкультурном общении.

4. Анализ песенного дискурса — сравнительно новая область дискурсологии, и многие его аспекты остаются недостаточно изученными в особенности с точки зрения фразеологических единиц, содержащихся в нем. Сложность интерпретации песенного дискурса обусловлена его специфической формой хранения культурной информации.

Немаловажной проблемой представленного исследования является уточнение значений и взаимосвязи понятий «песенный», «музыкальный» и «поэтический дискурс» [3; 5; 8; 1, с.198; 4, с.329].

Эти термины могут как обозначать разные аспекты анализа песни, так и быть синонимичными, в зависимости от используемой методологии. В данной работе мы используем термин «песенный дискурс», понимая под ним текст песни, рассматриваемый в комплексе с обстоятельствами его создания и восприятия, а также с учетом его воздействия на слушателя в конкретном историко-культурном контексте [3, с. 10].

Научная новизна работы состоит в том, что исследование и классификация фразеологических лакун впер-

вые проводится на материале современного песенного дискурса.

Языковые вариации, обусловленные культурными различиями, проявляются наиболее отчетливо на лексическом и фразеологическом уровнях. Это объясняется тесной связью лексики и фразеологии с экстралингвистической действительностью. Именно поэтому предметом данного анализа являются фразеологические лакуны, в качестве же самого объекта исследования избирается современный песенный дискурс.

Говоря о самом определении понятия «лакуны», следует выделить одну из наиболее прецизионных дефиниций, данную Ю.С. Степановым, который называл их ««словарные пробелы», «белые пятна» семантического поля языка, которые незаметны для человека, владеющего лишь одним языком» [6, с. 45].

Лакунарность является универсальным лингвистическим явлением. Ее возникновение не обусловлено неполнотой одного языка или избыточностью другого в описании мира. Скорее, это связано с особенностями передачи опыта познания. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «язык фиксирует далеко не все, что есть в национальном видении мира, но способен описать все» [7, с.102]. В соответствии с позицией Л.К. Байрамовой, «лакунарные фразеологизмы – это... фразеологические единицы, коррелирующие с фразеологическими лакунами сопоставляемого языка. Фразеологическая лакуна – нулевой фразеологический коррелят лакунарного фразеологизма» [2, с. 24].

Основной причиной возникновения лакун, в том числе и фразеологических, являются особенности национального мировосприятия, или экстралингвистические факторы. Среди различных типов лакун нас интересуют лингвистические лакунарные единицы, в частности, фразеологические лакуны, дифференциация и характеристика которых, в контексте современного англоязычного песенного дискурса, и является целью данного исследования.

Материалы и методы исследования

Методом сплошной выборки были отобраны около 50 текстов англоязычных песен, созданных в период с 2010 по 2025 год, которые послужили материалом для нашего исследования [9, 10, 11]. Периоды, охваченные исследованием, определены влиянием эволюции музыкальной индустрии и глобальных событий, которые нашли свое отображение в лирике песен. В основе нашего исследования лежит метод теоретического анализа и обобщения данных из литературы, посвященной современному англоязычному песенному дискурсу, дополненный описательным и интерпретационным анализом.

Основные результаты

Общепризнанной является дифференциация лакун на лингвистические и экстралингвистические (культурологические). Помимо них выделяют промежуточную категорию — лингвокультурологические лакуны, которые, в свою очередь, подразделяются на:

1. фразеологические лакуны цветовой символики.

Фразеологические лакуны цветовой символики в английском языке можно иллюстрировать сравнением:

Blue (синий): В английском языке очень много фразеологизмов, связанных с синим цветом, часто обозначающих меланхолию ("to be blue", "feeling blue", "blue mood", "sink in blue", "give blues" и т.д.). Этот цвет достаточно хорошо представлен в современном англоязычном песенном дискурсе: *Blue feeling my body goose bumping cause my future gritting* (Меня пронизывает грусть (синяя тоска), мурашки бегут по коже от тревоги за будущее) - (Monarch P - "Feeling blue"); *Show me your colors, cuz without you I'm blue* (Покажи мне, какой ты, потому что без тебя мне грустно) - (Tiffany Giardina - "Hurry up and save me"); *Everything is blue, I'm in the blue blue mood/ Blue feel like I'm colored blue / Anywhere I go and see are blue / Now I'm sinking in the blue without you* (Всё синее, я в синем-синем настроении (грустном настроении)/ Чувствую себя синим/ Куда бы я ни пошёл, всё вокруг синее / Теперь я тону в синеве без тебя) - (Entoy - "Blue mood"); *Can't you see its giving me the blues* (Разве ты не видишь, что это наводит на меня тоску) - (The Briefs - "Orange alert").

В представленных примерах благодаря фразеологической лакуне цветовой символики четко прослеживается тоскливое, минорное настроение лирического героя, его текущая картина мира «окрашена» в цвет грусти и печали, что является сильным эмоционально-стилистическим приемом, оказывающим эффект на слушателя.

Green (зеленый): «Green» является, как правило, частью фразеологизмов, связанных с неопытностью («greenhorn»), завистью («green with envy»), но меньше, чем синий, для выражения эмоциональных состояний: *I'm green, green with envy and it burns deep within me* (Я по-зеленел от зависти, и она жжёт меня изнутри) - (Crucifer - "Green With Envy"); *Greenhorn dreams of salty seas / Of maidens fair and lovely / Who beckon and call from emerald walls / Of cities far and strange / Greenhorn hears melodies / From mountaintops and low valleys / Of chimney smoke and Easter's hope / And love not lost in vain* (Новобранец грезит о солёных морях / О девах прекрасных и милых, / Что манят и зовут из изумрудных стен / Далеких и диких городов. / Новобранец слышит мелодии / С горных вершин и долин низменных, / О дыме из труб и пасхальной надежде, / И о любви, не пропавшей даром. (The Black Crowes – "Greenhorn").

Можно сказать, что выражение эмоций через «зелёный» менее развито, чем через «синий». Это потенциальная лакуна – отсутствие фразеологизмов, описывающих, например, ощущение покоя или обновления, связанного с зеленым цветом, на уровне «feeling blue».

Purple (фиолетовый): В английском языке фиолетовый цвет, в отличие от других культур, преимущественно ассоциируется с роскошью и королевской властью (например, фразеологизм «born to the purple»): *I'd feel so safe/ Born to the purple/ Royalty is what we all are inside* (Я бы чувствовал себя в такой безопасности / Рожденный в пурпуре / Внутри каждого из нас — королевская кровь) - (DVIR CHEBRON - "Born to the purple").

Следует отметить, что отсутствует набор фразеологизмов, передающих эмоциональные оттенки фиолетового, такие как спокойствие или мистицизм, которые часто ему приписываются в других культурных контекстах. Эта семантическая нехватка является заметной особенностью английского языка.

Orange (оранжевый): Представлен очень слабо в фразеологизмах, за исключением, возможно, связанных с «orange alert» (уровень угрозы, тревоги): *It's an orange alert, everybody's going underground/ It's an orange alert, we might be lost but no one has to suffer* (Объявлена оранжевая тревога, все уходят в подполье/ Это оранжевая тревога, мы можем заблудиться, но никто не должен страдать) - (The Briefs - "Orange alert").

Следует отметить, что это яркий пример фразеологической лакуны, широко используемый в современном англоязычном дискурсе. Также отметим отсутствие фразеологизмов, которые бы использовали оранжевый цвет для описания чувств или ситуаций.

Yellow (желтый): «Yellow» часто ассоциируется с трусостью («yellow belly»): *Don't tell me I'm dumb / Call me yellow belly / I spilled my guts and now what's done is done* (Не говори, что я глупый / Называй меня трусом / Я выложил все, что знал, и теперь все кончено) - (Black Box Revelation - "Yellow Belly").

Отметим отсутствие устойчивых выражений, передающих другие аспекты символики жёлтого цвета, например радость, энергию, или предательство (в отличие от русского «желтый» в смысле «предатель»). Это ещё один пример недостаточной представленности.

2. фразеологические лакуны цифровой символики: the sixty-four-thousand-dollar question, the million-dollar question. *The sixty-four thousand dollar question / Is impossible so it would seem / But so far you've answered all my questions/ Now you're reaching for sixteen* (Вопрос на шестьдесят четыре тысячи долларов / Кажется,

неразрешим / Но пока ты ответил на все мои вопросы / Теперь ты тянешься к шестнадцати) - (Peter Sivo Band - "The Sixty Four Thousand Dollar Question"); *That's what I want to see / Over the clouds under the stars / Will you come home with me? / It's the million-dollar question* (Вот что я хочу увидеть / Над облаками, под звёздами / Ты поедешь домой со мной? / Это вопрос на миллион долларов) (Stimulus - "The million-dollar question").

Как мы видим, фразеологические лакуны данного типа можно охарактеризовать как единицы, обозначающие исключительно важную или трудную проблему, требующую решения. Они подчеркивают значимость вопроса, используя крупные денежные суммы, которые в контексте этих фразеологизмов являются не буквальным, а метафорическим показателем сложности и важности. Их понимание напрямую связано с англоязычной культурой и историей. Они не имеют прямых аналогов в других языках, требующих адаптации для перевода. Несмотря на то, что смысл фразеологизмов установился, их перцепция может изменяться в зависимости от инфляции и изменения восприятия большого количества денег. Сумма «sixty-four-thousand-dollar (шестьдесят четыре тысячи долларов)», например, сегодня не так впечатляет, как это было непосредственно в момент возникновения фразеологизма.

3. фразеологические лакуны анималистской символики: grin like a Cheshire cat, snake oil, cock-and-bull story, dark horse, pack rat, play possum. *Return to Wonderland/ Now the day is night/ Yet no fright inside/ I grin like a Cheshire cat* (Возвращаюсь в Страну чудес/ Теперь день сменился ночью/ Но внутри нет страха/ Я улыбаюсь, как Чеширский кот) - (The Most Vivid Nightmares - "The grin of a Cheshire cat"); *You sell snake oil to the sinners / When all they crave is just to be free* (Ты продаёшь грешникам змеиное масло (т.е. обман, фальшивка...)/ Когда всё, чего они жаждут, — это просто быть свободными) - (Foals - "Snake oil"); *It's just a cock&bull story about dead end jobs / All in debts but never got a job* (Это всего лишь небылица про глупых бездельников, Все в долгах, но работы никогда не имели) - (Booze & Glory - «Cock & Bull Story»); *Baby do you dare to do this/ Cause I'm coming atcha like a dark horse* (Малыш, хватум ли тебе смелости на это/ Ведь я перед тобой — тёмная лошадка) - (Katy Perry - "Dark Horse"); *The sound of steps is near/ A cosmic Pack Rat got another souvenir* (Звук шагов уже близко/ Космическая стайная крыса/пасюк (барахольщик) получила еще один сувенир) - (Arcanum Sanctum - "Pack Rat"); *Sometimes I play possum/ like I'm asleep, it's awesome* (Иногда я прикидываюсь опоссумом (непонимающим)/ будто я сплю, это потрясающе) - (Eminem - "My darling").

Анализ данных лакун в песенном дискурсе позволяет сделать умозаключение о том, что фразеологические лакуны анималистской символики демонстрируют неравномерность и избирательность использования об-

разов животных в идиомах. Можно выделить несколько аспектов этой лакунарности:

1. Культурная специфика: Выбор животных и ассоциаций с ними сильно зависит от культуры. Эти примеры, преимущественно из английского языка, отражают специфические культурные представления об этих животных. Например, широкая улыбка Чеширского кота (Cheshire cat) — это отсылка к английской литературе, а не универсальный символ. В других культурах могли бы использоваться другие животные для обозначения подобных понятий.
2. Неполное покрытие семантического поля: Анималистская символика не покрывает равномерно все семантические поля. Есть много понятий, для которых нет устоявшихся идиом с использованием животных несмотря на то, что такие идиомы могли бы быть логически возможны.
3. Стереотипизация животных: Идиомы часто опираются на стереотипные представления о животных. «Змеиное масло (snake oil)» — обман, потому что змеи ассоциируются с опасностью и обманом. «Пасюк (pack rat)» — накопитель, потому что пасюки склонны к накопительству. Эта стереотипизация не всегда отражает реальное поведение животных.

Так, фразеологические лакуны анималистской символики демонстрируют сложный переплёт культурных и когнитивных факторов, влияющих на формирование идиом. Неравномерность не является случайной, а отражает специфику культурного кода и системы концептуализации мира.

4. фразеологические лакуны вегетативной символики: cotton-picking, dead wood: *Run up talking crazy boy you out yo cotton picking mind* (Заткнись, сумасшедший парень, твой чертов разум помешался) - (Almighty GP - "Showtime"); *After all we've done/ Baby all we've been through/ Are we just dead wood* (После всего, что мы сделали, / Милый, после всего, что мы прошли, / Мы что, просто балласт?) - (Tim Gallagher - "One more night").

Рассмотренные нами выше лакуны характеризуются отсутствием в других языках прямых аналогов, отражающих специфику культурного контекста их происхождения. Они иллюстрируют проблемы перевода и передачи нюансов значения, связанных с историческим и культурным опытом англоязычного мира. Так, «cotton-picking» в прямом смысле означает сбор хлопка. Однако, в фразеологических оборотах приобретает значение сильного раздражения, усталости или просто сильного эмоционального состояния. Его использование связано с историей рабства в США, где сбор хлопка был тяжёлым и изнурительным трудом.

Поэтому, лакуна заключается в том, что прямой пере-

вод не передаёт эмоциональную насыщенность и культурный подтекст, связанный с опытом рабства. В других языках потребуется использовать более общие выражения, лишённые этой специфической коннотации.

«Dead wood» в прямом смысле — мёртвая древесина. В переносном — ненужные, неэффективные люди или вещи, которые мешают развитию. Лакуна здесь связана с невозможностью прямого аналога, точно передающего образ «мёртвой древесины» как символа бесполезности и нежизнеспособности. В других языках могут использоваться синонимичные выражения, но они будут лишены этого конкретного образного ряда.

В целом, особенность этих лакун заключается в том, что они отражают культурно-специфическую вегетативную символику, связанную с конкретными историческими событиями и опытом.

Перевод таких выражений требует как лексической замены, так и понимания культурного контекста, чтобы передать не только смысл, но и эмоциональную насыщенность оригинала. Это ограничение в переводе и является проявлением фразеологической лакуны.

5. фразеологические лакуны именной символики: John Doe, Plain Jane, keep up with the Joneses, Bob's your uncle: *John Doe, I just want the John I know/Once you put the drinks on hold/ Maybe you could come back home/ John Doe, ooh, oh, oh, ooh!* (Джон Доу, мне нужен Джон, которого я знаю/ Однажды ты откажешься от выпивки/ Может, ты смог бы вернуться домой/ Джон Доу, о-о-о!) - (B.o.B - "John Doe"); *I don't keep up with the Jones's but I do know Catherine Zeta* (Я не равняюсь на Джонсов (поддерживаю статус), но зато знакома с Кэтрин Зетой) - (A\$AP Ferg - "Plain Jane"); *Bob's your uncle/ There you are/ Bob's your uncle/ Start up the car/ Bob's your uncle/ Not chasing ghosts* (Дело сделано!/ Вот оно! Всё готово! / Заводи машину! Готово! Не гоняйся за призраками (или: Не занимайся ерундой) - (Chuck Mullen - «Bob's Your Uncle»); *I'm afraid that he might think of me as Plain ol' Jane* (Я боюсь, что, вероятно, он думает обо мне, как о простушке-дурнушке) - (Taylor Swift - "Drops of Jupiter").

Фразеологические лакуны именной символики, представленные примерами «John Doe», «Plain Jane», «keep up with the Joneses» и «Bob's your uncle», характеризуются несколькими общими чертами:

1. Обобщенность и абстрактность: Эти выражения представляют собой не конкретных людей или ситуации, а скорее типы или схемы. «John Doe» и «Plain Jane» — это обобщенные имена для неизвестных или неважных людей. «Keep up with the Joneses» описывает общий тип социальной конкуренции, а не конкретную семью Джонсов. «Bob's your uncle» указывает на неожиданную легкость достижения цели, не конкретизируя, что именно

это означает.

2. Культурная обусловленность: Их понимание зависит от знания английской культуры и языка. Эти выражения не имеют прямых аналогов в других языках, а их перевод требует пояснения или использования эквивалентных, но не идентичных выражений.
3. Идиоматичность: Значение целого фразеологизма не может быть выведено из значения отдельных слов. Например, «Bob's your uncle» не означает, что Боб – твой дядя, а выражает неожиданную простоту чего-либо.
4. Функциональная многогранность: Они могут использоваться в различных контекстах и иметь различные оттенки значения, зависящие от контекста. Например, «Plain Jane» может обозначать как внешнюю неприметность, так и простоту характера.
5. Стабильность и воспроизводимость: Эти фразеологизмы являются устойчивыми словосочетаниями, которые воспроизводятся в речи без изменений и активно присутствуют в современном дискурсе.

В итоге, данные фразеологические лакуны представляют собой устойчивые, культурно обусловленные, идиоматические выражения, обозначающие не конкретные, а обобщенные понятия или ситуации, связанные с именными символами, которые служат для заполнения смысловых пробелов в коммуникации. Они демонстрируют как богатство, так и сложность английского языка,

отражая его культурные особенности и механизмы формирования фразеологизмов.

Выводы

В заключение можно отметить, что исследование фразеологических лакун в современном англоязычном песенном дискурсе выявило ряд важных аспектов. Анализ показал, что лакунарность – это универсальное явление, связанное не с неполнотой языка, а с особенностями национального мировосприятия и когнитивного опыта. Использование песенного дискурса в качестве объекта исследования позволило выявить специфические проявления фразеологических лакун, обусловленные уникальной формой хранения и передачи культурной информации в музыкально-поэтической среде. Научная новизна работы заключается в применении лакунологического подхода к анализу современного англоязычного песенного дискурса, что открывает новые перспективы для дальнейших исследований в области межкультурной коммуникации и когнитивной лингвистики. Полученные результаты подтверждают тесную взаимосвязь языка и культуры, демонстрируя, как фразеологические лакуны отражают особенности национального менталитета и способствуют возникновению коммуникативных барьеров в межкультурном общении. Дальнейшие исследования могли бы быть направлены на углубленный анализ конкретных типов фразеологических лакун, выявление их функций в песенном дискурсе и разработку методик преодоления коммуникативных трудностей, связанных с лакунарностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешинская Е.В., Гриценко Е.С. Английский язык как средство конструирования глобальной и локальной идентичности в российской популярной музыке // Вестник ННГУ. 2014. № 6. С. 189–193.
2. Байрамова Л.К. Лингвистические лакунарные единицы и лакуны // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2011. – № 25 (240). – Филология и искусствоведение. Вып. 58. – С. 22–27.
3. Дунашева Л.Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе: на материале жанров блюз и рэп: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2012. 24 с.
4. Карасик В.И. Языковые ключи: монография; Науч.-исслед. лаборатория «Аксиологическая лингвистика». М.: Гнозис, 2009. 406 с.
5. Плотницкий Ю.Е. Лингвистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 21 с.
6. Степанов Ю.С. Основы языкознания. М.: Либроком, 2011. 274 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация // Вестник культурологии, no. 2, 2002, с. 101-104.
8. Шевченко О.В. Тематическое своеобразие песенных текстов как способ реализации функций жанров песенного дискурса // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 115. С. 242–249.
9. Song lyrics platform <http://amalgama-lab.com>
10. Song lyrics platform <https://genius.com>
11. Song lyrics platform <https://www.lyrics.com>

© Теппеева Джамиля Рамазановна (jamiyla244@mail.ru), Малкандуева Аминат Хизировна (a.guzieva@mail.ru), Мукова Маина Нургалиевна (madi.mn@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ В ДИСКУРСЕ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ, СМЫСЛООБЪЕДИНЯЮЩИХ ПРИЗНАКОВ

PHRASEOLOGICAL MEANINGS IN THE DISCOURSE OF CATEGORIAL SEMANTIC UNIFICATION FEATURES

**M. Ustova
K. Batchaeva**

Summary: The core component of a phraseological unit and the core word of a free phrase of the same lexical composition perform a qualitatively different function. The grammatically dominant component usually reveals the correlation of a phraseological unit with a particular part of speech. The main structural types of phrases (verbal, nominal, adjectival and adverbial phrases) are distinguished by the supporting word of a free phrase. If in the composition of a phraseological unit only the core component (if it is present) signals the categorical meaning of the phraseological unit, then in a free phrase of the same lexical composition each combining word separately has a categorical meaning, and the entire free phrase has a special structural-typical meaning, which extends to words connected by the same syntactic relations, built according to the same structural-semantic model. The categorical meaning is characterized by a high degree of abstraction, since it is repeated in many phraseological units that have different meanings and structures. That is why the categorical meaning does not affect the real (conceptual) content of the phraseological unit; it only accompanies it, correlatively with it.

Keywords: phraseological unit, meaning-unifying feature, paradigmatic axis, semantic divergence, meaning, identifier, verb, adverb, accompanying words, phrase, degree, indicator, categorical meaning.

Устова Мадина Александровна
кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский ГАУ, (г. Нальчик)
albion767@mail.ru

Батчаева Клара Хамидовна
кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский ГАУ, г. (Нальчик)

Аннотация: Стержневой компонент фразеологизма и стержневое слово свободного словосочетания такого же лексического состава выполняют качественно различную функцию. По грамматически господствующему компоненту обычно выявляется соотносительность фразеологизма с той или иной частью речи. По опорному же слову свободного словосочетания различаются основные структурные типы словосочетаний (глагольные, именные, адъективные и наречные словосочетания). Если в составе фразеологизма лишь стержневой компонент (если он налицо) сигнализирует о категориальном значении фразеологизма, то в свободном словосочетании такого же лексического состава категориальным значением обладает каждое сочетающееся слово в отдельности, а все свободное словосочетание обладает особым структурно – типовым значением, которое распространяется на слова, связанные одинаковыми синтаксическими отношениями, построенные по одинаковой структурно – семантической модели. Категориальное значение характеризуется высокой степенью отвлеченности, так как оно повторяется во многих фразеологизмах, обладающих различным значением и структурой. Именно поэтому категориальное значение не затрагивает реального (понятийного) содержания фразеологизма; оно лишь сопутствует ему, соотносительно с ним.

Ключевые слова: фразеологизм, смыслообъединяющий признак, парадигматическая ось, семантическое расхождение, значение, идентификатор, глагол, наречие, слова – сопроводители, оборот, степень, показатель, категориальное значение.

Смыслообъединяющие признаки фразеологического значения довольно отчетливо выделяются в смысловой структуре фразеологизма. Эти признаки входят в качестве составного элемента значения в различные фразеологизмы. Если дифференциальные семантические признаки указывают на семантическое своеобразие фразеологизма (или слова), то интегральные элементы значения указывают на сходство одной фразеологической единицы с другой. Интегральные признаки могут быть грамматическими и собственно семантическими.

В качестве смыслообъединяющих признаков фразеологического значения может выступать значение категориальное, оценочное, усилительное, а также значение одушевленности, неодушевленности и т.п.

Соответствующие интегральные семы обладают до-

статочно высокой степенью абстрагированности (так как повторяются во многих фразеологизмах) и выполняют разнообразные языковые функции. Так категориальное значение системно объединяет фразеологизмы в семантико – грамматическом отношении, соотнес их с той или иной частью речи. Показателем категориального значения служит грамматически господствующий компонент (если он налицо). Оценочное значение, воздействуя на категориальное, способствует объединению неоднородных в лексико – грамматическом отношении фразеологизмов (например, глагольных с именными). Оценочное значение, не передается каким – либо компонентом в отдельности; оно присуще всему фразеологизму в целом.

Усилительное значение объединяет многие фразеологизмы (и слова со связанным значением), преимущественно наречного характера, в одну семантическую

парадигму. В составе такой парадигмы (или слова) соотносены друг с другом постепенно семантической близости благодаря смыслообъединяющему признаку «очень», «сильно» или «в высшей степени». При этом, чем теснее взаимосвязаны фразеологизмы на парадигматической оси, тем согласованнее их взаимодействие в синтагматическом ряду, и, наоборот. Эта особенность наиболее последовательно проявляется при многих наречных фразеологизмах, которые семантически реализуются при строго ограниченном круге глаголов – сопроводителей.

Здесь, прежде всего, выделяются наречные фразеологизмы, выступающие между собой в синонимические отношения. Соответствующие обороты характеризуются самой высокой степенью парадигматической и синтагматической закреплённости. Например, наречные фразеологизмы *во весь дух*, *во все лопатки*, *во всю прыть*, *со всех ног*, *изо всех сил*, *очертя голову*, *что есть духу*, *что есть силы* реализуются при глаголах движения бежать, мчаться, лететь, скакать, пускаться и т.п. Данные фразеологизмы свободно замещают друг друга, т.е. устойчиво нейтрализуются в одинаковых позициях.

В особую группу объединяются фразеологизмы типа: на все корки (ругать), без задних ног (спать), как свои пять пальцев (знать), душа в душу (жить), в три погибели (гнуть) и др. Подобные фразеологизмы также содержат смыслообъединяющий признак «очень», «сильно», но не является единственным в смысловой структуре этих выражений: к этому признаку в каждом конкретном случае добавляется свой дифференциальный семантический остаток, выполняющий основную смысловую нагрузку. О характере семантического расхождения между сопоставляемыми фразеологизмами говорит то обстоятельство, что эти фразеологизмы употребляются во взаимоисключающих контекстах, т.е. находятся в отношении дополнительной дистрибуции. Поэтому такие фразеологизмы не являются синонимами.

Своеобразное положение занимают отдельные фразеологизмы наречного характера, собственное значение которых довольно трудно определить, например: *из рук вон*, *как божий день*, *как вороново крыло*, *как черт ладана* и подобные.

Семантический объем перечисленных фразеологизмов, может быть, лишь приблизительно передан словами и словосочетаниями с усилительным значением «очень», «сильно» или «в высшей степени». Легко, однако, заметить, что определяющее и определяемые языковые единицы неоднородны, несоизмеримы в грамматическом и семантическом отношении. Слова – идентификаторы обладают активной сочетательной способностью, наделены самостоятельной, хотя и широким значением, стилистически нейтральные, в противовес этому опре-

деляемые фразеологизмы сочетаются с узким кругом слов, семантически аморфны, стилистически окрашены.

Семантическая аморфность анализируемых фразеологизмов тотчас снимается в сочетании со словами – сопроводителями, выполняющими конкретизирующую, смысловоразличительную функцию:

из рук вон → плохо,
как божий день → ясно,
как вороново крыло → черный,
как овечий хвост → дрожать,
как черт ладана → бояться и т.д.

Поскольку слова – сопроводители расходятся в семантическом и грамматическом отношении, а сами по себе фразеологизмы семантически элементарны. Независимы в смысловом отношении, то подобные фразеологические обороты нельзя причислить к разряду подлинных фразеологических синонимов. Это всего лишь ложные синонимы.

Таким образом, с ослаблением семантической самостоятельности наречного фразеологизма (одного члена синтагматического ряда) соответственно возрастает указательная сила слов – сопроводителей (другого члена синтагматического ряда). Здесь мы наблюдаем, явление семантической компенсации сочетающихся в линейной последовательности слов и фразеологизмов. Эта закономерность также может быть распространена на область именного составного сказуемого, на фразеологические сочетания и т.п. Явление семантической компенсации в сфере фразеологических сочетаний часто порождает семантическую концентрацию, компрессию, стяжение (ср.: *одержать победу* – *победить*, *хранить молчание* – *молчать*, *питать доверие* – *доверять*, *оказывать помощь* – *помогать* и др.). Напротив, по мере усиления семантической самостоятельности наречного фразеологизма восстанавливается семантическое равновесие контактирующих единиц в синтагматическом ряду. В этом случае указательная сила слов – сопроводителей приблизительно равна указательной силе фразеологизмов (например, *жить душа в душу* в значении «жить дружно, в полном согласии»).

Из сказанного вытекает, что различного рода семантические изменения фразеологизмов в парадигматическом ряду непосредственно отражаются, проявляются в их сочетаемости. При этом тесно связанные в семантическом отношении равнозначные фразеологизмы (если они семантически самодостаточны) соответственно имеют одинаковую или сходную сочетаемость, употребляются при одних и тех же словах – сопроводителях, и наоборот.

Посредством усилительного смыслообъединяющего признака многие фразеологизмы наречного характера

системно группируются в семантическую парадигму. Интегральная сема при этом выполняет одновременно парадигматическую и системообразующую функцию.

Как видим, во всех случаях усилительное значение не оказывает определяющего, решающего воздействия на семантическое объединение фразеологизмов. Показателем и носителем усилительного значения служит не какой – либо отдельный компонент фразеологизма, а фразеологизм в полном объеме

В качестве смыслообъединяющего признака фразеологического значения может выступать, как ранее упоминалось, сема одушевленности, свойственная многим глагольным и именным фразеологизмам. Эти фразеологизмы довольно часто расходятся в семантическом отношении. Такие, например, глагольные фразеологизмы, как *без ножа зарезать (кого)*, *бить баклуши*, *биться как рыба об лед*, *болеть душой*, *брать в переплет (кого)*, *в ус не дуть*, *валить в одну кучу (кого, что)*, *валяться в ногах*, *вариться в собственном соку веревки вить (из кого)*, *вешать нос* и многие другие не могут быть объединены в семантическую парадигму, так как различаются по значению, хотя с помощью всех этих оборотов передаются активные или пассивные признаки, свойственные лишь одушевленному деятелю, лицу.

Сходные фразеологизмы нередко вступают в синонимические отношения. Например, фразеологизмы *бобы разводить*, *лить воду*, *переливать из пустого в порожнее*, *точить лясы*, *чесать язык* – синонимы; все они употребляются в одном значении «вести пустые разговоры, болтать». Нетрудно, однако, заметить, что на смысловую структуру этих и подобных фразеологизмов синонимического характера семантический признак одушевленности не оказывают сколько-нибудь заметного воздействия, так что сема одушевленности не выполняет парадигматической функции.

Вместе с тем соответствующие фразеологизмы в качестве сказуемого (глагольного или именного) употребляются лишь при подлежащем со значением лица (ср.: *Он валяет дурака*; *Петр болел душой за брата*). В аналогичных конструкциях дважды повторяется значение одушевленного деятеля. Здесь налицо случай сильного семантико – грамматического согласования. Поэтому смыслообъединяющая сема одушевленности выполняет в таком случае лишь синтагматическую функцию.

Во всех только что рассмотренных примерах носителем смыслообъединяющей семы одушевленности служит весь фразеологизм, а не какой – то его отдельный компонент. Грамматически опорные компоненты выполняют лишь согласовательную функцию и служат показателем синтаксической зависимости фразеологизма от производителя действия, выраженного именем суще-

ствительным или местоимением в роли грамматического подлежащего.

Между усилительным значением и значением одушевленности наблюдается существенное различие. Усилительное значение оказывает на смысловую структуру фразеологизмов более глубокое воздействие, чем интегрирующий семантический признак одушевленности. Свидетельством того служит наличие фразеологизмов (преимущественно наречного характера), собственное значение которых приближается к значению слов *очень*, *сильно*. В противоположность этому нет, и не может быть фразеологизмов (преимущественно глагольного и именного характера), собственное значение которых без остатка сводилось бы к одному семантическому признаку одушевленности.

Составной частью фразеологического значения служит так называемое категориальное значение, т.е. наиболее обобщенное значение (действия, предметности, качества и т.д.), которое свойственно различным семантико – грамматическим разрядам фразеологизмов – глагольным, именным наречным и т.п. Значение фразеологизма отдельно и независимо от его грамматических свойств. В.В. Виноградов [1], выявляя особенности различных типов значений слов, отмечает, что «значение слова определяется не только соответственно его тому понятию, которое выражается с помощью этого слова», но «оно зависит от свойств той части речи, той грамматической категории, к которой принадлежит слово».

Категориальное значение является грамматическим, так как может содержаться в таких фразеологизмах (или словах), которые семантически не связаны между собой, не имеют общего элемента (например: *бить баклуши* «ничего не делать», *биться как рыба об лед* «терпеть крайнюю нужду», *бедствовать*, *вариться в собственном соку* «жить или работать без общения с другими» и т.п.) Вместе с тем категориальное значение неотделимо от вещественного (понятийного) содержания фразеологизма (или слова). В этом проще всего убедиться при определении содержания фразеологических единиц (или слова). Например, значение глагольных фразеологизмов, в составе которых глагольный компонент служит показателем категориального значения, толкуется, определяется посредством глагола или глагольного словосочетания. Так, значение фразеологизма *протянуть ноги* может быть передано или посредством глагола *умирать* или через глагольное словосочетание *перестать существовать*.

Все это свидетельствует о том, что категориальное значение фразеологизма соотносительно с его реальным (вещественным) значением. Не во всех, однако, фразеологизмах легко выявляется грамматически опорный компонент, посредством которого сигнализируется

категориальное значение фразеологизма. Многие зависят от структурной организации фразеологических единиц. Так, во фразеологизмах, образованных по модели предложения, трудно или вовсе невозможно установить категориальное значение, поскольку соответствующие образования обладают не одним, а двумя грамматическими центрами (*глаза на лоб лезут (у кого - либо)*, *голова кругом идет (у кого - либо)*, *молоко на губах не обсохло (у кого - либо)*, *искры из глаз посыпались (у кого - либо)*, *руки чешутся (у кого - либо)*, *сердце не лежит (к кому - либо)* и т.д. Правда, некоторые фразеологизмы этого ряда могут выступать в виде членов предложения [2] и вследствие этого приравниваться в категориальном отношении к словам свободного употребления. Категориальное значение подобных фразеологизмов определяется опосредованно, через слова – синонимы. Например, фразеологизмы *кот заплакал*, *куры не клюют* синонимичны словам *много* и *мало*, т.е. соотносительны в лексико – грамматическом отношении с наречием.

Стержневой компонент фразеологизма и стержневое слово свободного словосочетания такого же лексического состава выполняют качественно различную функцию. По грамматически господствующему компоненту обычно выявляется соотносительность фразеологизма с той или иной частью речи. По опорному же слову свободного словосочетания различаются основные структурные типы словосочетаний (глагольные, именные, адъективные и наречные словосочетания). Если в составе фразеологизма лишь стержневой компонент (если он налицо) сигнализирует о категориальном значении фразеологизма, то в свободном словосочетании такого же лексического состава категориальным значением обладает каждое сочетающееся слово в отдельности, а все свободное словосочетание обладает особым структурно – типовым значением, которое распространяется на слова, связанные одинаковыми синтаксическими отношениями, построенные по одинаковой структурно – семантической модели [3].

Категориальное значение характеризуется высокой степенью отвлеченности, так как оно повторяется во многих фразеологизмах, обладающих различным значением и структурой. Именно поэтому категориальное значение не затрагивает реального (понятийного) содержания фразеологизма; оно лишь сопутствует ему, соотносительно с ним. В этом отношении категориальное значение сходно с грамматическими категориями (рода, числа, падежа и т.п.), которые, как отмечал еще А.А. Шахматов, соответствуют реальному содержанию лексической единицы.

Повторяемость тех или иных языковых явлений служит проявлением их абстрагированности. Например, суффикс отличается от корня большей степенью абстрагированности, ибо суффикс повторяется в большем чис-

ле слов, чем корень. По этой же причине окончание наделено большей степенью отвлеченности, чем суффикс. Единичному явлению трудно приписать отвлеченность.

Фразеологизмы, имеющие одинаковое категориальное значение, составляют своеобразную парадигму: они соотносятся с одной и той же частью речи. Но не могут существовать лингвистические единицы «вне парадигматических и синтагматических отношений» [4], поскольку эти отношения предопределяют друг друга.

Так как парадигматические отношения основаны на общности категориального значения, которое отличается высокой степенью отвлеченности, то и синтагматические отношения носят обобщающий характер, выступая в виде синтаксической сочетаемости.

Когда грамматически главенствующий компонент трудно или вовсе невозможно определить, тогда синтаксическая сочетаемость становится особенно важным языковым средством обнаружения категориального значения фразеологизма.

Категориальное значение фразеологизма проявляется в синтагматическом ряду благодаря категориальному значению того знаменательного слова, с которыми грамматически сочетается такой фразеологизм. Здесь наблюдается своеобразное синтагматическое взаимодействие категориальных значений. При этом категориальные значения находятся в отношении взаимной предсказуемости: например, категориальное значение действия предсказывает появление категориального значения наречности (в случае обстоятельственных отношений между фразеологизмом и знаменательным словом) или категориального значения предметности (в случае объектных отношений между фразеологизмом и словом полного значения). Возможна и обратная зависимость.

Но не всегда категориальное значение одной языковой единицы неизбежно предсказывает, предопределяет появление категориального значения другой единицы языка. Особое положение в синтагматическом ряду занимает, например, связка *быть*, которая не имеет вещественного значения и потому вступает в грамматическую связь со многими словами (или фразеологизмами), относящимися к разным лексико – грамматическим разрядам

Связка *быть* не глагол, хотя и имеет глагольные формы, – отмечал В.В. Виноградов [1], ей чуждо значение действия (быть в значении глагола существования – лишь омоним связки). Если считать, что категориальное значение действия в связке *быть* и не исчезло совсем, то оно все равно не зависит от категориального значения тех полных слов (или фразеологизмов), с которыми сочетается эта связка.

Следовательно, категориальные свойства слова (или фразеологизма) во многом зависят от его семантической самостоятельности. Так, в знаменательных частях речи категориальное значение проявляется отчетливее, чем в семантической структуре служебных слов, где «открывается область отвлеченных отношений» [1], так что собственно семантические и грамматические элементы здесь могут сливаться в одно целое, нередко получая недифференцированное обозначение. Не случайно, например, производные предлоги отыменного или наречного характера приобретают по сравнению

с непроизводными неизмеримо большую лексическую определенность, и становится тем самым «совершенными средствами выражения мысли» [1].

Как свидетельствуют факты, категориальное значение фразеологизма часто может быть выявлено лишь в предложении (которое представляет собой своеобразную развернутую синтагму). Это происходит тогда, когда категориальная характеристика фразеологизмов не сигнализируется опорным компонентом и всецело зависит от их синтаксической функции в предложении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слов. – Вопросы языкознания, М., 1976, №5, с.6.
2. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1964.
3. Апресян Ю.Д. Дистрибутивный анализ значений и структурные семантические поля. – Лексикографический сборник, М., 1978.
4. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1980.

© Устова Мадина Александровна (albion767@mail.ru), Батчаева Клара Хамидовна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ «КАМЕННЫЙ ЦВЕТОК» КАК ЗНАКОВЫЙ ЛИТЕРАТУРНО-КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ СВЕРДЛОВСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ СОЮЗА СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Федосов Александр Петрович

заместитель генерального директора, Свердловский
областной краеведческий музей, (г. Екатеринбург)
malachitebox@internet.ru

THE FEATURE FILM "THE STONE FLOWER" AS A SIGNIFICANT LITERARY AND CINEMATIC PROJECT OF THE SVERDLOVSK BRANCH OF THE UNION OF SOVIET WRITERS

A. Fedosov

Summary: The article is devoted to the historical analysis of the creation of the feature film «The Stone Flower» as a landmark project of the Sverdlovsk branch of the Union of Soviet Writers. The work examines the circumstances of the creation of the film, the role of Pavel Bazhov, film director Alexander Ptushko and other key figures, as well as the historical significance of the film for Ural literature, the Sverdlovsk branch of the Union of Soviet Writers and Soviet cinema. The main idea of the article is that «The Stone Flower», remaining an undeservedly forgotten work, is important as the first color film of the Soviet Union and as a significant project connecting literature and cinema. The study is aimed at identifying the historical circumstances of the film's creation, the role of the film in the popularization of Ural culture and considers Bazhov's contribution as a screenwriter. The author mentions that, despite critical acclaim and successful distribution, the film has not become the subject of serious academic research, except for the works of several authors. The article also raises the question of how «The Stone Flower» could have played a triggering role in promoting Ural identity both within the Soviet Union and beyond and emphasizes the need for further study of the work in the context of the history of cinema.

The work aims not only to restore forgotten cultural heritage, but also to expand the understanding of the influence of cinema on the formation of regional identity and the popularization of literary fairy tale heritage.

Keywords: Stone Flower, Pavel Bazhov, Sverdlovsk, writers' organization, cultural and historical research, Ptushko, Keller, Permyak, Bazhov the leader, SSP, literary life of the Urals, screen adaptation of fairy tales, Mosfilm, Sverdlovsk film studio, Bazhov the screenwriter.

Аннотация: Статья посвящена историческому анализу создания художественного фильма «Каменный цветок» как знакового проекта свердловского отделения Союза советских писателей. Работа рассматривает обстоятельства создания картины, роль Павла Бажова, кинорежиссера Александра Птушко и других ключевых фигур, а также историческое значение фильма для уральской литературы, свердловского отделения Союза советских писателей и советского кинематографа. Основная мысль статьи в том, что «Каменный цветок», оставаясь незаслуженно забытым произведением, имеет важное значение как первый цветной фильм Советского Союза и как значимый проект, соединяющий литературу и кинематограф. Исследование направлено на выявление исторических обстоятельств создания фильма, роли фильма в популяризации уральской культуры, а также рассматривает вклад самого Бажова как сценариста. Автор упоминает о том, что, несмотря на одобрение критиков и успешный прокат, фильм не стал объектом серьёзных академических исследований, за исключением работ нескольких авторов. Статья также поднимает вопрос, как «Каменный цветок» мог сыграть роль триггера в продвижении уральской идентичности как внутри Советского Союза, так и за его пределами, а также подчеркивает необходимость дальнейшего изучения произведения в контексте истории кино.

Работа имеет цель не только восстановить забытое культурное наследие, но и расширить представление о влиянии кино на формирование региональной идентичности и популяризацию литературного сказового наследия.

Ключевые слова: Каменный цветок, Павел Бажов, Свердловск, писательская организация, культурно-историческое исследование, Птушко, Келлер, Пермяк, Бажов-руководитель, ССП, литературная жизнь Урала, экранизация сказов, Мосфильм, Свердловская киностудия, Бажов-сценарист.

В 2025 году исполняется 80 лет с момента съёмок художественного фильма «Каменный цветок». Фильм-сказка «Каменный цветок» снят режиссером Александром Птушко в победном 1945 году в чешском Баррандове. Само появление ленты в те далёкие годы сопровождалось большим интересом кинокритиков и кинозрителей. Отзывы после просмотра и у тех, и у других были самыми благожелательными. Те и другие говорили о новаторском звучании картины. В большинстве рецензий отмечалось историческое значение фильма, однако,

в учебники по кинематографии картина «Каменный цветок» не попала. Более того, сегодня об этой ленте помнят разве что искусствоведы, а между тем, мнения многочисленных рецензентов того времени свидетельствовали о важности, этапности и историчности премьеры. Может быть, они имели в виду цветное качество фильма? Ведь именно работе с цветом режиссер Птушко уделил тогда первостепенное внимание. Широко известно, что будущие оscarоносцы художники-постановщики фильма Геннадий Мясников и Михаил Богданов, дебютиро-

вавшие на ленте «Каменный цветок», по итогам участия киноленты в Каннском кинофестивале записали себе в актив весьма заметную награду. «Каменный цветок» получил от жюри специальный приз «За лучшее цветовое решение». Возможно, именно цветность фильма и предопределила его победное шествие по экранам лучших столичных кинотеатров Америки, Европы и Азии. Может быть, это обстоятельство и предрешило лидерство фильма в мировом прокате 1946 года?

За восемьдесят лет, прошедших с момента съемки картины, пожалуй, только два исследователя – Нина Спутницкая в своей монографии «Птушко. Роу. Мастер-класс российского кинофэнтези», издательство: Директмедиа Паблишинг, 2018 г., и Николай Майоров в своей неопубликованной книге «Первые в кино – история, люди, события, факты» 2003 г. уделили киноленте «Каменный цветок» определенное внимание. Однако, птушковский «Каменный цветок» был ими осмыслен прежде всего как произведение киноискусства. С этих позиций фильм анализировал и один из его непосредственных создателей Геннадий Мясников в своей книге «Работа художника в цветном фильме» да и сам главный режиссер картины Александр Птушко написал несколько статей с тех же позиций. В них кинематографист изложил свои мысли о художественной ценности проделанной работы, а также рассказал о некоторых технических изобретениях, касающихся съемочного процесса. Необходимо отметить, что и сценарист ленты, и, конечно, автор основополагающего сказа Павел Петрович Бажов, увы, не публично, а лишь в частной переписке делились своим мнением о фильме. В своих письмах (прежде всего Пермяку) Бажов допустил несколько весьма полярных оценок получившейся работы.

Что же касается сколько-нибудь полного изучения обстоятельств создания картины и её исторического значения, то в отношении бажовской киносказки исследований не было вовсе.

Цель данной статьи – рассмотреть фильм «Каменный цветок» как историческое явление и знаковый совместный проект свердловского отделения Союза советских писателей и столичных кинематографистов. Хотелось бы выяснить, кому первому принадлежала идея снять кинокартину по сказам? Был ли этот кинематографический опыт первым для уральских писателей и можно ли его признать успешным? Действительно ли бажовско-птушковский фильм стал первой цветной кинокартиной СССР? И, что ещё более важно, – стал ли фильм триггером при продвижении темы уральской идентичности как внутри СССР, так и в мировом пространстве? Сыграл ли фильм значимую роль в популяризации сказового наследия? При этом, несомненно, хочется выяснить, какова была роль Павла Петровича Бажова как уральского писателя №1 в съёмочном процессе?

Итак, какими же они были – обстоятельства создания «Каменного цветка»?

Попытки экранизировать сказы возникали не однажды. Действительно, открытый Бажовым сказочный самоцветный мир буквально просился на экран. Ещё в начале октября 1940 года, через несколько месяцев после издания первого сборника сказов, Павел Петрович пишет Ивану Борисовичу Астахову, который во время войны возглавлял свердловское управление кинофикации: «Увидеть на экране, да ещё в цветном фильме наши уральские сказы — моя давняя мечта» [6]. В этом же письме Бажов настойчиво высказывает желание принять участие в производстве будущей картины.

Во второй половине ноября 1940 года Павел Петрович, будучи в Москве, наносит визит на Пытилаху (местонахождение Мосфильма), на студии он заключает договор о создании полнометражной цветной картины «Малахитовая шкатулка». К слову, тогда же договор с писателем заключила и студия «Союзмультфильм» [2]. А уже второго декабря 1940 года в Свердловском драмтеатре прошла встреча партийного актива Ленинского района Свердловска с работниками литературы и искусства. Выступил и Павел Петрович Бажов. Он рассказал об интересе кинорежиссёров к «Малахитовой шкатулке» [2].

Следующее упоминание темы случится уже в 1942 г. 9 августа в «Уральском рабочем» вышла информация о подготовке киностудии «Союздетфильм» к съёмкам «Малахитовой шкатулки» (реж. А.А. Роу). Предполагалось выпустить фильм в первой половине 1943 года. Павлу Петровичу была уготована роль консультанта. Таким образом, экранизировать сказы Павла Бажова вполне мог и наш советский супер сказочник Александр Роу. Но этого не произошло.

В 1943 году, 22 февраля, вышла однодневная газета Свердловского отделения Союза писателей «Литературный Урал» (Бажов – член редколлегии), посвящённая 25-й годовщине Красной армии, в ней – сказ П. Бажова «Иванко Крылатко», статья Г. Бояджиева, А. Гозенпуда, И. Келлера о сценарии фильма, посвященного искусству и культуре Урала (о природе Урала, его прошлом, современных достижениях говорит Павел Петрович Бажов). Иосиф Келлер, являвшийся одним из авторов фильма о природе Урала, в этот момент уже работал над сценарием «Каменного цветка». Иосиф Исаакович вспоминает о том, как возник замысел «Каменного цветка» – как однажды вечером ему позвонил известный кинорежиссёр Ивановский, работавший в годы войны на Свердловской киностудии, и предложил сделать сценарий для фильма по сказам Павла Бажова. Келлер проявил интерес к предложению и сообщил о нём Бажову. Павел Петрович ответил: «— Я в кино смыслю мало. Делай заявку сам. Потом покажешь» [4].

Уже через несколько дней, по воспоминаниям самого Келлера, он принёс Бажову готовую заявку, используя в ней сказы «Горный мастер», «Хозяйка Медной горы» и «Приказчиковы подошвы». Будущий сценарий назвал по основному сказу – «Каменный цветок». Заявку вскоре одобрили. Сценарий, написанный на её основе, также не встретил возражений, тем более что подписан он был Бажовым.

28 декабря 1943 года в «Уральском рабочем» появляется заметка о том, что Павел Петрович Бажов и Иосиф Исаакович Келлер закончили работу над сценарием фильма «Каменный цветок».

Но снять картину на Свердловской киностудии было не суждено. Возможно, оттого, что к 1945 году в Свердловске практически не осталось именитых режиссёров, трудившихся здесь в эвакуации. Упомянутый Ивановский тоже вернулся в Москву и продолжил работу по созданию музыкальных фильмов.

Тем не менее, работа над «Каменным цветком» началась. И началась она на «Мосфильме». Почему «Мосфильм»? По все видимости, решающее значение в вопросе сыграла идея экранизации картины на цветной плёнке. Действительно, какой фильм снимать в цвете, если не «Цветок»? Цвет всё настойчивее занимал умы кинематографистов. А в этом у «Мосфильма» был большой опыт, а потому и явные преимущества. На «Мосфильме» к тому времени сложилась новаторская бригада, которую возглавлял оператор Фёдор Проворов. Именно его в скором времени будут именовать (в том числе и в центральной прессе) не просто оператором кинематографа, а ни больше ни меньше - цветописцем советского кино!

Широко известно, что Сталин, посмотрев один из первых импортных цветных фильмов «Кукарача», настойчиво рекомендовал советским кинематографистам активнее вести разработки советского способа создания цветного кино. В СССР работы над созданием цветного кино развернулись в начале тридцатых годов прошлого века одновременно в нескольких исследовательских центрах. В одном из них – Научно-исследовательском кинофотоинституте (НИКФИ), в лаборатории цветного кино, работал Фёдор Проворов. Первым фильмом, где Проворов реализует эти разработки, стал «Карнавал цветов» (реж. Н. Экк, 1935) [9]. Хотя, двухцветный метод давал несколько условное по цвету изображение, на кинематографическое сообщество и зрителей фильм произвёл огромное впечатление и стал мощным толчком для продолжения работ по освоению цвета в кино.

Работа по двухцветке отняла у Проворова 2 года. Проворову, Экку, Рейсгофу, Нестерову и всей группе пришлось проявить много настойчивости, напористости, чтобы продвинуть своё дело. В таких условиях в

1936 году была снята, смонтирована и отпечатана «Груня Корнакова» («Соловей-Соловушка») - первый советский игровой полнометражный цветной фильм. Он был выпущен в количестве свыше 60 экземпляров, и его хорошо знает советский зритель.

В отличие от своего предшественника, полудокументального фильма «Карнавал цветов», картина «Груня Корнакова» представляла собой полностью постановочную работу. Это принципиально изменило возможности оператора Фёдора Проворова, предоставив ему значительно больший контроль над цветом. Теперь он мог целенаправленно использовать цветовые решения для достижения художественного эффекта. Тщательный подбор декораций, грима, костюмов и реквизита, внимательный выбор натуры и мастерское управление освещением позволили Проворову приблизиться к реалистичной цветопередаче в большинстве сцен. Этот фильм стал яркой демонстрацией потенциала цветного кино, открывая перед советской кинематографией новые горизонты. Результаты, достигнутые в «Груне Корнаковой», были настолько впечатляющими, что стали веским аргументом в пользу дальнейшего развития цветного кинематографа. Однако, планы резко прервались – началась Великая Отечественная война. О производстве цветных фильмов не вспоминали несколько лет, пока не забрезжила надежда на победу и киностудии не вернулись из эвакуации. Сразу после окончания военных действий, в начале 1945 года, Фёдор Проворов совместно с режиссёром Игорем Савченко приступил к съёмкам художественного фильма «Иван Никулин – русский матрос». Этот фильм стал настоящим прорывом в советском цветном кино. Впервые было достигнуто практически точное воспроизведение реального цвета в некоторых эпизодах, что стало возможным благодаря новым технологиям, появившимся в результате военных событий. Победа в Великой Отечественной войне принесла Советскому Союзу не только освобождение от фашистской оккупации, но и доступ к передовым технологиям производства цветных фильмов – от съёмок и проявки пленки до печати позитивов. Ключевую роль в этом сыграла немецкая компания Agfa. Захват американскими войсками города Вольфен 19 апреля 1945 года, где располагалась киноплёночная фабрика Agfa, стал поворотным моментом. Американские специалисты получили доступ к технологической документации и производственным мощностям Agfa, что позволило им изучить секреты создания цветной киноплёнки. В результате, в 1949 году американская компания Ansco (бывший американский филиал Agfa) начала выпуск собственной цветной многослойной негативной плёнки AnscoColor, основанной на технологиях AgfaColor. Этот факт наглядно показывает, насколько значительным было влияние захвата немецких производственных мощностей на развитие мировой киноиндустрии. Важно отметить, что 30 июня 1945 года американские

войска покинули Вольфен, и уже 1 июля город перешел под контроль советских войск. Таким образом, Советский Союз получил доступ к технологиям, которые ранее были недоступны, что позволило значительно ускорить развитие отечественного цветного кинематографа. Можно с уверенностью утверждать, что «Иван Никулин – русский матрос», снятый с использованием трофейных немецких технологий, стал не просто очередным фильмом, а символом новой эры в советском кинематографе. Он ознаменовал переход к качественно новому уровню цветопередачи и отразил значительный технологический скачок, обусловленный геополитическими изменениями, произошедшими в результате Второй мировой войны. Война принесла разрушения и несчастья, но одновременно стала катализатором технологического развития, предоставив Советскому Союзу доступ к передовым технологиям, которые были использованы для создания первых по-настоящему качественных цветных фильмов. Этот процесс был длительным и сложным, но результаты превзошли все ожидания, заложив фундамент для дальнейшего развития советского цветного кино. История «Ивана Никулина – русского матроса» — это история не только о кино, но и о технологическом прогрессе, достигнутом в сложных послевоенных условиях.

Первый советский цветной фильм, снятый непосредственно на цветную плёнку, был выпущен уже летом 1945 года. Это документальная лента «Парад Победы», где будущий оператор «Каменного цветка» Проворов значится в составе сводной группы операторов. В это же время, накануне съёмок «Каменного цветка», «Мосфильм» отправился в уральскую командировку.

Заметка в «Уральском рабочем» от 5 июля 1945 года: «4 июля 1945 года в Свердловск прибыла творческая группа «Мосфильма»: режиссёр А. Слободник, художники Михаил Богданов и Геннадий Мясников. В планах группы – подготовка совместной с Павлом Петровичем Бажовым окончательной редакции сценария фильма «Каменный цветок», посещение Полевского, Ревды, Дегтярки (город Дегтярск - прим. авт.), осмотр комнаты сказов в Свердловском дворце пионеров». Художники-постановщики «Каменного цветка», проехав вместе с Павлом Бажовым множество знаковых мест, сделали серию эскизов для фильма. Так и появилась задумка провести Данилу через Хрустальный, Изумрудный, Рубиновый гроты. Замечу, что именно эта «проходка» особенно запомнилась массовому зрителю. Были также изучены костюмы, свойственные для Урала конца 18 века, так что, вся одежда персонажей является почти аутентичной.

Александр Лукич Птушко вспоминал, что в тот момент, когда он задумал воплотить на экране «Каменный цветок», съёмочную группу объёял трепет: «суровая природа Урала, простая природа, в которой происходит

действие, не ограничит ли возможности, открываемые цветным фильмом?» [11]. Но Мясников и Богданов стремились в первую очередь к единству красок и сдержанности. Художники не хотели, чтобы их соблазнили живописные и блестящие возможности, которые могли бы нарушить гармонию искомой тональности. Общим желанием было не снимать разноцветье, а рождать с помощью цвета чувства и эмоции. Поэтому художники сознательно выбрали спокойные, мягкие, но выразительные оттенки.

При просмотре «Каменного цветка» невольно обращается внимание на то, что цветовые палитры эпизодов строго выдержаны каждый в своей стилистике: теплые коричнево-желтоватые тона - для быта крестьян (с добавлением белого и красного в праздничных сценах); холодноватые, петушиных расцветок - для «хозяев жизни», владельцев заводов; завораживающие переливы зеленого, серебристого, голубоватого, медно-красного - для подземных чертогов и нарядов Хозяйки медной горы.

Уже в сентябре история создания картины «Каменный цветок» переместилась в Чехию. Ведь именно там, в Баррандове, решено было проводить съёмки уральской сказки. Аргументы на поверхности – картину с богатыми декорациями, костюмами, реквизитом снять на «Мосфильме» на тот момент было невозможно. Рассматривались варианты - Берлин или Прага. Остановились на Праге.

История съёмок фильма «Каменный цветок» в Чехословакии начинается с подписания соглашения о сотрудничестве советских и чехословацких кинематографистов, с того момента, когда советская делегация прибыла в Прагу из Берлина. Это случилось буквально через восемь недель после окончания войны, ночью 2 июля. Прежде всего делегация осмотрела баррандовские павильоны [12]. Экскурсоводом выступил начальник департамента кино Министерства информации Чехословакии известный чешский поэт Витезслав Невзал (Vítězslav Nezval). Экскурсия продолжалась два часа. Соглашение было подписано 6 июля 1945 года в пражской гостинице «Алькрон» (Alcron).

Представитель Министерства информации Чехословакии по импорту и экспорту фильмов Индржих Эльбл (Jindřich Elbl) рассказал чешским журналистам, что деятели советского кино Михаил Калатозов, Владимир Голловня и Александр Птушко обратились к руководству Чехии с просьбой сдать им в аренду незадействованные кинопавильоны. Когда чехи спросили гостей из Москвы, почему сначала они поехали в Берлин, откуда потом приехали в Чехию, те ответили, что не хотели бы впечатления, будто советские кинематографисты используют успехи Красной армии и благодарность ей чехов для обеспечения себе каких-то выгод. Но поскольку мно-

гие советские павильоны были повреждены во время войны, до их восстановления необходимо найти съёмочные павильоны за границей. Берлин Птушко не понравился – политическая, моральная и художественная атмосфера там была неблагоприятна для работы. Благодаря соглашению о предоставлении незадействованных кинопавильонов, которое чехи подписали с советскими кинематографистами, были сняты заботы о части персонала баррандовских киностудий, которую в то время все равно не получилось бы задействовать для съёмок собственных фильмов [13].

Церемонию подписания соглашения о сотрудничестве в номере от 8 июля 1945 года подробно описала чехословацкая газета «Руде право» (Rudé právo). Само же соглашение было подписано в пятницу, 6 июля 1945 года. Именно тогда в Праге состоялась премьера нового советского фильма режиссёра Михаила Ромма «Человек № 217».

Сразу после премьерного показа на товарищеской встрече советской делегации с представителями чехословацкой кинематографии в отеле «Алькрон» (Alcron) и было подписано первое чехословацко-советское соглашение – договор о производстве полнометражных советских фильмов в Чехословакии. Первым советским фильмом должен стать «Каменный цветок», который предполагалось снять сразу на цветную плёнку. Для этого с 1 августа советским кинематографистам сдаются в аренду на полгода три больших кинопавильона на киностудии «Баррандов». Для производства чёрно-белых фильмов на один год предоставлялись два павильона в пражском районе Гостиварж... Чехословакию в момент подписания представляли начальник департамента кино Министерства информации Чехословакии известный чешский поэт Витезслав Незвал (Vítězslav Nezval), представитель Министерства информации Чехословакии по импорту и экспорту фильмов Индржих Эльбл (Jindřich Elbl) и начальник Управления государственных кинотеатров Эмиль Сиротек (Emil Sirotek). После подписания соглашения были отправлены приветственные телеграммы председателю Комитета по делам кинематографии при Совнаркоме СССР Ивану Большакову и министру информации Чехословакии Вацлаву Копецкому (Václav Kopecký). Одновременно была отправлена приветственная телеграмма Чарли Чаплину, с которым руководитель советской делегации Михаил Калатозов лично дружен. «20 августа 1945 года началось сооружение декораций фильма «Каменный цветок». 18 сентября начались съёмки фильма» [12].

Впрочем, ещё до начала съёмочного процесса прошёл недолгий, но крайне значимый период распределения и утверждения ролей. И хорошо известно, что процесс этот по-бажовски основательно контролировался самим автором сценария. Ярким примером demonstra-

ции особого интереса может служить случай с утверждением на роль Кати Екатерины Деревщиковой. В кинематограф её привел Аркадий Гайдар, волевым решением продвинув десятилетнюю Катю Деревщикову на главную роль в фильме «Тимур и его команда». Удивительно, но ситуация повторилась меньше, чем через десять лет. В 1945 своё решающее слово в пользу актрисы Деревщиковой скажет Павел Петрович Бажов, обсуждая претенденток на роль Екатерины для нового фильма «Каменный цветок». Это будет вторая значимая роль актрисы и последняя. А ведь режиссёр картины Александр Лукич Птушко уже видел в роли Катюши необыкновенную и к тому времени довольно популярную Людмилу Целиковскую. Вот и первые пробы Екатерина провалила, и неудивительно – она только-только переболела тифом. Посмотрел на неё режиссёр Птушко и сказал: «Не подходит. Она же безволосая!» Но уже через полтора месяца у Деревщиковой появился второй шанс, к тому времени и волосы отросли. Деревщикову вновь вызвали на пробу и... тут же утвердили. Павел Бажов настоял. Он увидел шестнадцатилетнюю Катю и воскликнул: «Эта девочка – то, что надо!» [3].

Деревщикова потом утверждала, что именно Бажов помог ей справиться с ролью. Они подолгу беседовали о сказах, об Урале, о литературе, о кино. Актриса уловила особенности уральского говора и роль получилась.

А на съёмках Екатерине пришлось нелегко: «Когда в Чехословакии начались съёмки, Александр Лукич каждый день приходил ко мне в гостиничный номер, кидал на стол текст сценария: «Выучи, чтобы утром всё было в порядке». «А как же предварительные репетиции?» – недоумевала я. «Твое дело – выучить текст, больше ничего». Он дал мне понять: Бажов тебя выбрал, вот и выкручивайся, как хочешь» [12].

И Екатерина не просто «выкрутилась» – она прекрасно сыграла свою роль.

Во время сдачи картины член художественного совета Герасимов по поводу кинодебюта Деревщиковой высказался вполне определённо: «Деревщикова – это ученица, студентка 2-го курса, и предъявлять к ней требования, как к вполне зрелой артистке, было бы неверно. Считать, что она может проявить класс зрелого мастера, было бы несерьёзно, однако дебют молодой актрисы удачен» [10]. Ещё один участник художественного совета Васильев отметил, что смотрел «Каменный цветок» с таким чувством, что верит в эту сказку: «Это первая сказка, в которую я, взрослый человек, верю. Я вижу, что это подлинная сказка со всем её ароматом, грациозностью, с внутренней живой силой, с русским колоритом, и всё мне в этой сказке очень понравилось» [12]. С ним согласился знаменитый режиссер Иван Пырьев. Он присоединился к общему мнению и отметил, что кар-

тина очень хорошая. По мнению Пырьева и Александрова, Птушко хватит обслуживать своим мастерством, своей фантазией, изобретательностью другие постановки, а он должен сам работать из картины в картину. И как раз эта картина доказывает, что это будет полезно для него и всей советской кинематографии [12].

Кинорежиссёр, сценарист, кинооператор и педагог Борис Волчек был ещё более эмоционален: «Эта картина, с моей точки зрения, если взять все сказки, которые делаются в советской кинематографии, одна из лучших картин» [12].

«Каменный цветок» стал этапной работой как для уральских писателей, так и для работников отечественной кинематографии. На заседании худсовета по приёму фильма Пырьев высоко оценил живописно-декоративную часть и работу постановщика, который «пользуясь в меру выдумкой, не загрузил фильм эффектами...», особенно из «режиссёрских кусков» Пырьеву понравились пастушок на поляне и сцена ожидания Кати. Правда, исполнение Е. Деревщиковой показалось будущему директору «Мосфильма» слишком робким, зато высокую оценку получил М. Яншин, сыгравший роль приказчика. Но если операторы в большинстве своём высказывали восторги, то Сергей Герасимов, назвав Птушко человеком «гигантской режиссёрской воли, умелости и изобретательности», отметив удачно найденное решение мизансцен в эпизодах с Хозяйкой, когда сдвигающиеся стены рожают смену впечатлений, дают перспективу, критически высказался в адрес работы режиссёра с артистами, заметив, что в фильме даны преимущественно схемы бажовских образов. Он отметил несколько важных деталей, касающихся несовершенства сценария: «Уже при чтении сценария было сомнение о том, какой он интерес представляет для актёрского воплощения. Опасения эти были абсолютно справедливы. Не написаны роли. Словесная ткань, которая является материалом актёрской игры, здесь практически отсутствует. Здесь обозначены только сюжетные знаки» [10].

Между тем, в архиве Герасимова и Макаровой собраны восторженные отклики зарубежной прессы о фильме, афиши с величавой героиней. С волшебницей связаны трюковые эпизоды и наиболее удачные изобразительные находки «Каменного цветка». Мастерски выполнены оптические совмещения в сценах превращения ящерицы в Хозяйку. В целом благосклонно приняв картину, члены худсовета решили, что работа Птушко и Проворова предоставила базу, на которой можно развивать искусство цветного кино, и просили авторов принять участие в разборе нескольких готовящихся к выпуску картин. Кроме того, коллеги отметили смелость и дерзость режиссёра, и необходимость «дать больше возможностей, чтобы он не сидел без дела». Однако достижения «Каменного цветка» решили лишь половину задачи: в филь-

ме не было ни одного куса натуры. Проблема колорита встанет перед советскими кинематографистами с особой остротой при натурных съёмках, но авторы фильма определили очень многое, их опыт впоследствии будет освоен и расширен.

Интересно, что первым зрителем фильма «Каменный цветок», по свидетельству чехословацкой газеты «Свободные новости» (Svobodné noviny), был югославский лидер Тито. В газете вышел большой репортаж на первой полосе от 22 марта 1946 года о пребывании маршала Тито в Чехословакии: «В рамках этого визита югославский лидер посетил киностудию «Баррандов», где посмотрел отрывки советского фильма «Каменный цветок» [14].

Вероятно, маршал Тито ещё мог застать в Праге режиссёра Александра Птушко, который примерно в это же время завершал монтаж фильма «Каменный цветок». Заметка о его отлёте в Москву «на днях» с готовым фильмом была опубликована в чехословацкой прессе 24 марта 1946 года, то есть через три дня после визита маршала Тито на «Баррандов».

Газета «За свободную Чехословакию» (Za svobodné Československo) в номере от 9 сентября 1945 года в заметке «Сказочные требования» (Pohádkové požadavky) также рассказывает о поиске «живого» реквизита для съёмок нового советского фильма. Там рассказывалось, что в цветном российском фильме-сказке «Каменный квитек», который будет снимать в Праге режиссер Птушко, помимо актеров и актрис сыграют также: сто ворон, три зайца, двести бабочек, двести ящериц (больших), пять белок и один дятел. «Наверняка вам будет интересно узнать, – пишет газета «За свободную Чехословакию», – как чешский реквизитор справился с такой задачей. Элементарно. Неподалеку от Праги есть станция по разведению ворон, где пытаются доказать, что ворона — полезная птица. Реквизитора не особо интересовала полезность самих ворон, зато заинтересовала полезность станции. Он позвонил туда и заказал сто ворон породы «полезная». Когда он начал искать зайцев, выяснилось, что выведена новая порода кроликов, которые внешне удивительно напоминают зайцев. Три кролика были заказаны для фильма. Двести бабочек предоставил зоопарк. Сложнее было с ящерицами. Реквизитор выяснил, что большие ящерицы водятся в Югославии. Благодаря помощи югославского посольства и чехословацких чиновников на Баррандов скоро прибудут двести больших ящериц. Пять белок и дятла предоставит один торговец птицами» [15].

Восторженными премьерными рецензиями двух ведущих чехословацких газет «Руде право» и «Народни освободзени» ознаменовались первые показы «Каменного цветка». Пожалуй, это были первые не советские оценки

фильма. Однако, в мае 1946 года маховик грандиозного механизма под названием «Совэкспортфильм» только набирал обороты.

В том же году фильм попал на кинорынки Франции, Финляндии, Швеции, США, в 1947 году – Германии. «Цветок» принимали хорошо! Особенно во Франции.

В отношении 5-й Республики нужно сказать больше, ведь именно во Франции состоялся международный официальный триумф нашей картины. В сентябре 1946 года там прошёл первый Международный Каннский фестиваль.

Каннский кинофестиваль 1946 года превратил курортный город в эпицентр мировой кинематографической жизни. Масштабы мероприятия поражали воображение. Около полутора тысяч приглашённых гостей – цифра сама по себе впечатляющая свидетельствовала о значимости события в мировом культурном контексте. Среди гостей были видные дипломаты, артисты, привлекавшие внимание публики и СМИ, маститые режиссеры и художники. Более трехсот журналистов, представлявших ведущие мировые издания, обеспечивали широкое освещение события, формируя общественное мнение о показанных фильмах и самих участниках. Представительство каждой страны было тщательно продумано и, можно сказать, представляло собой минипосольство в рамках кинофестиваля. Множество дипломатов сопровождало каждую делегацию, активно работая над формированием благоприятного имиджа национальной кинематографии каждой страны. Их деятельность не ограничивалась простым присутствием; это была целенаправленная работа по лоббированию, убеждению и информационному воздействию на критиков, журналистов и, в конечном итоге, на зрителей. За этой незаметной на первый взгляд работой стояли значительные финансовые затраты и огромные организационные усилия. Прибытие отдельных делегаций было настоящим событием. Например, появление английского посла Д. Купера в сопровождении двух гвардейских рот шотландских стрелков – яркий пример демонстрации влияния и статуса. Это был не просто официальный визит, а демонстрация силы и важности Британии. Наличие премьер-министра Австрии и министра иностранных дел Швеции во главе своих национальных делегаций подчеркивало приоритетность кинофестиваля для их стран. К слову, М. Калатозов в своем докладе секретарю ЦК ВКП(б) А. Жданову упомянул, что советская делегация, прибыв в Канн, столкнулась с ситуацией, когда все выставочные площади — стенды, витрины и киоски, предназначенные для продвижения литературы о советской кинематографии, оказались скуплены американцами за баснословные деньги. В распоряжение французов и советской делегации досталась лишь малая часть площадей. Каждая страна всеми правдами и неправдами пыталась продви-

нуть свои фильмы и оказать на зрителей и критиков необходимое влияние, убедить их в превосходстве своих кинематографических творений. Газеты не ошиблись, когда назвали Канн столицей мировой кинематографии на ближайшие четырнадцать дней. Это был не просто фестиваль, а крупнейшее международное событие, влиявшее на судьбы фильмов, режиссёров и всего мирового кино. В фестивале приняли участие двадцать стран, представивших разнообразие национальных киношкол и культур. Среди них были такие кинематографические гиганты, как Франция, СССР, США и Англия, а также страны с активно развивающейся кинематографией – Италия, Мексика, Дания, Египет, Индия, Португалия, Швеция, Швейцария, Чехословакия, Бельгия, Канада, Польша, Румыния, Голландия, Аргентина. Формат фестиваля с лимитом в семь полнометражных фильмов для стран с большим кинопроизводством позволял демонстрировать широкий спектр национального кино. Крупнейшие кинематографические державы – СССР, США, Франция и Англия – воспользовались этой возможностью в полном объеме, представив по семь полнометражных картин. В целом, было представлено 52 полнометражных и более 70 короткометражных фильмов, что говорит о колоссальном масштабе мероприятия. Организационная структура фестиваля была сложна и многогранна. От каждой страны требовалось присутствие официального представителя и члена жюри. Советская делегация была впечатляюще представлена выдающимися фигурами кинематографа: режиссёрами Фридрихом Эрмлером, Сергеем Юткевичем, Александром Птушко, актерами Борисом Чирковым, Марией Ладыниной и Галиной Водяницкой. Сергей Герасимов был членом жюри, а руководителем делегации – Михаил Калатозов. Состав советской делегации наглядно показывает серьезное отношение СССР к фестивалю и его стремление продемонстрировать лучшие достижения советского кинематографа мировой публике.

«Каменный цветок» стал первым совместным кинематографическим проектом СССР и освобождённой советской Чехии. Был это и первый (и единственный) случай, когда автор сказов Павел Петрович Бажов выступил в качестве сценариста. Более того, это была первая экранизация бажовских сказов и первый художественный фильм, рассказывающий самой широкой зрительской аудитории о старом Урале и его жителях. Пионерский список можно было бы продолжить. Тем более, что в нём нет, пожалуй, самой главной исторической приметы фильма – кинокартина стала первой советской полнометражной лентой, снятой на многослойную цветную пленку Agfacolor (агфаколор), трофейную плёнку.

Первый фильм, основанный на литературном материале писателя-уральца, снятый в победном 1945 году и вышедший на экран в 1946, был встречен публикой с восторгом. Премьера в СССР состоялась 28 апреля. «Ка-

менный цветок» сразу стал безусловным лидером проката. Буквально в первый год лента собрала у экранов 23,17 млн зрителей [5]. При этом количество посмотревших ленту в Америке и Европе было беспрецедентным, во многом это объяснялось длительным перерывом, когда иностранные государства массово не покупали советских фильмов и вновь приступили к кинозакупкам. Известно, что в лучшие кинотеатры Старого и Нового Света выстраивались очереди, чтобы посмотреть русский цветной фильм.

Фильм, безусловно, стал для авторов картины этапным. Причём, вариантов кроме как сделать отличную картину у главного режиссера не было. Для Александра Лукича Птушко снять некачественную работу было равносильно концу карьеры. «Каменный цветок» для Птушко был первым художественным фильмом, ведь до него режиссер-самоучка снимал преимущественно мультипликацию, а в некоторых случаях занимался производством постановочных эпизодов в чужих киноисториях, к примеру, руководил трюковыми и комбинированными съемками для ряда картин. С его участием создавались батальные сцены фильмов «Зоя» (1944), «Секретарь райкома» (1942), «Небо Москвы» (1944), «Парень из нашего города» (1942) [1]. В 1945 году Птушко поручили самостоятельную работу. Поэтому, сними он плохую картину, возможно, так бы и остался «на подхвате» у именитых мастеров или продолжал снимать мультики, и не увидел бы советский зритель знаменитых цветных сказок: «Руслан и Людмила», «Садко», «Алые паруса», «Сказку о царе Салтане» и др. А началось все с «Каменного цветка».

Впрочем, и у Павла Петровича была схожая мотивация на успех. Бажов, несомненно, догадывался, что в случае неудачи самым логичным для недругов было бы списать провал на плохой сценарий. К слову, такие попытки были, мы не можем их не заметить из комментариев на заседании художественного совета по приёму картины. Но большинству тогда фильм понравился, а победителей, как известно, не судят. А вот если бы что-то пошло не так, то надежда Бажова на продолжение экранизации собственного сказового творчества так и осталась бы недостижимой мечтой.

Упорство, талант и удача были на стороне дебютантов! Дебютант-сценарист и дебютант-режиссер выдержали экзамен. Птушко получил мандат на последующую самостоятельную работу в большом кино, а за фильм-сказку «Каменный цветок» - Сталинскую премию первой степени и приз за цвет на I Международном кинофестивале в Каннах. Стоит отметить, что само творчество Павла Петровича было оценено скромнее, чем впоследствии его экранное воплощение. «Малахитовая шкатулка» в 1942 году получила Сталинскую премию лишь второй степени.

Для Павла Петровича и для всего писательского цеха производство художественного фильма о старом Урале, про старых мастеров также было знаковым событием, ведь ничего подобного раньше не наблюдалось. В сороковые годы в СССР было снято более чем двухсот художественных фильмов, однако лишь «Каменный цветок» был создан по произведению автора с периферии. Действительно, впервые литературные придумки вчера ещё опального прозаика были экранизированы на высочайшем государственном уровне, при этом, съёмочной группе было позволено опираться на собственные силы. К слову, тогда обошлось без особой роли «недреманного ока» со стороны идеологов от кино.

Уральский след прекрасно виден при реализации этого амбициозного проекта. Ещё бы - в сценарной группе уральские писатели Бажов и Келлер, в качестве консультанта всё тот же Бажов. Вероятно, поэтому мы видим в картине бережное отношение к тексту с его нарочитой уральскостью. Для Бажова было крайне важно не пускать всё на самотёк и вмешиваться в процесс съёмок. И если это было невозможно в Баррандове во время самого творческого процесса, то уж, по крайней мере, в моменте подготовки к съёмкам автор сказов не просто живо интересовался деталями - он действительно влиял на процесс. Павел Петрович стал не просто автором сценария, он стал амбасадором уральской идентичности. Он ещё на подступах к реализации проекта принуждает художников-постановщиков объехать весь Урал, побывать в самых знаковых «бажовских» местах и он же активно вмешивается в подбор актёров. Наряду с упомянутым настойчивым продвижением Екатерины Деревщицкой продвигал Бажов и мегапопулярного в ту пору Черкасова (должен был сыграть роль дедушки Слышко) [8]. Но хоть Черкасов и находился в Праге и даже снимался по соседству, в знаменитой картине Александрова «Весна», в «Каменном цветке» принять участие не смог. Однако, мы видим, что, несмотря на некоторые неудачи, сам Бажов сотрудничество писателя и кинематографистов оценивает как успешное.

«...Птушко я благодарен ещё и потому, что он, как подлинный художник (пусть кинотехники), понял идею вещи и бережно с ней обращался на всём протяжении картины» [6].

Впрочем, патриарх уральского писательского цеха весьма критично высказался по поводу собственного участия в картине:

«...сценарий не показался интересным. Между прочим, этого отрицать не могу: удержать внимание зрителя не так-то легко».

С критиками не согласна газета «Правда», кинокритик «Правды» Юренев не увидел ни робости потенциальных участников проекта, ни осторожности с их стороны, а его оценки Птушко как режиссера только самые восторженные:

««Каменный цветок» прежде всего очень хорош

именно как цветной фильм. Здесь дело не только в технике, которую надо признать высокой: сама палитра красок «Каменного цветка» и то, как она использована, свидетельствуют о тонком вкусе авторов картины и глубоко продуманном применении цвета.

Насколько его мягкость и естественность радуют глаз в картинах уральской природы, настолько же впечатляет богатство красок в сценах ярмарки, свадьбы и особенно в подземных сокровищницах Хозяйки Медной горы.

«Каменный цветок» имеет и достоинства, и недостатки. Но с его выходом только дальтоники будут непонятно, что цвет стал средством киноискусства навечно»

Фильм «Каменный цветок» - о чудесном крае, где балом правит Хозяйка Медной горы, где почитают мастерство и смекалку. Фильм об уральцах и про Урал. Фильм стал безусловным триггером для осмысления бажовского мира. Учитывая успех ленты «Каменный цветок», Свердловская киностудия в 1946 г. планировала приступить к производству картины «Крылатые кони» (режиссёры бр. Дукор) по сказу «Иванко Крылатко», планировался к экранизации и «Сказ о Ермаке» (режиссёр П.П. Петров-Бытов).

Бажов, к моменту премьеры переведённый только на английский язык (в 1944 году), вдруг становится автором мировых бестселлеров. Переводы множатся день ото дня. Сегодня существует более 80 различных переводов Бажова на мировые языки, большая часть которых появилась как раз в конце 40-х и в 50-е годы 20 века. В первые годы после премьеры появились балет, опера. Во многих городах заработали фонтаны «Каменный цветок», лагеря детского отдыха и кафе с одноименным названием и т.д. На 01.02.2025 г., по данным Росстата, в России оказалось «Каменных цветков» 2370 компаний, «Малахитовых шкатулок» 1077 и 253 компании с названием «Серебряное копытце». Но это в современной России, а в середине 50-х в гонку за сказовой темой пустились даже парфюмеры - на фабриках «Заря» и «Уральские самоцветы» были созданы невероятные ароматы «Каменный цветок», «Серебряное копытце», «Сказы Урала», и этот список можно продолжать. А ведь началось все с кинематографического «Каменного цветка», снятого сказочником Птушко. Тогда эта лента поразила многих, как поразила она и самого Бажова. Иначе не было бы его эмоциональной оценки: «теперь даже искушённый зритель непременно скажет: «Это лучше американского!» [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Александр Птушко: секреты главного советского киносказочника / Н. Ирин. Газета «Культура» от 19.09.2020.
2. Блажес В.В. События. Хроника // Бажовская энциклопедия, составитель. - Екатеринбург: Сократ, 2014. С. 535.
3. Боброва И. Самая известная пионерка страны // Московский комсомолец. 16.10.2004 г.
4. Келлер И.И. Репетиции. Спектакли. Встречи» серии «Искры памятных лет». Издательство: Пермское книжное издательство, 1977.
5. Ключева Е. Сказ о художнике, уральских самоцветах и Хозяйке Медной горы / ГБУК «Брянский областной художественный музейно-выставочный центр». 3 июня 2020 г.
6. ОМПУ Ф.2.Оп.1 Д.36 Л.2 КП 23223
7. ОМПУ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 64. Л. 99–104. НВФ5108у. Письмо П.П. Бажова Е.А. Пермяку
8. Письма А.Л. Птушко Ивану Большакову. Ноябрь, 1945 год. Из личного архива Федосова А.П. Ростислав Юренев // Советское искусство. № 21 от 1946 года.
9. РГАЛИ ф. 963 оп. 1 ед. хр. 1463. Личные дела Фёдора Фёдоровича Проворова – студента Гэктемаса.
10. РГАЛИ ф.2453 оп.5 ед. хр.6 Стенограмма заседания художественного совета киностудии по обсуждению эскизов фильма режиссера А.Л. Птушко «Каменный цветок». 16 марта 1946.
11. Boris Metcel. A propos du film en couleurs // La Fleur de pierre. 25.07.1947
12. Kino // Ptuškův Kamenný kvítek. 1980. Iss. 7. S. 7
13. Rudé právo // Nové cesty československého filmu. 1945. Iss. 66. S. 3.
14. Svobodné noviny // Triumfální cesta maršála Tita Prahou. 22.3.1946. S. 1.
15. Za svobodné Československo // Pohádkové požadavky. 1945. Iss. S. 222.

© Федосов Александр Петрович (malachitebox@internet.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТОСФЕРА КАК КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОЙ, ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ

Хамидова Таусия Рамзановна

аспирант, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пятигорский государственный университет»
dasha.gausser@mail.ru

CONCEPT SPHERE AS A COGNITIVE MODEL OF SEMANTIC, LINGUOCULTURAL AND DISCOURSE OBJECTIVATION OF SPECIFIC KNOWLEDGE

T. Khamidova

Summary: The article is devoted to the analysis of semantic, linguocultural and discursive aspects of the concept sphere as a cognitive model for the objectivation of specific knowledge. The study is aimed at identifying and analyzing the specific features and main components of the concept sphere, which is a multi-level and multi-aspect structure that organizes various areas of knowledge. The structure of the concept sphere and its interaction with linguistic culture have been exteriorized and determined; the ways of conceptualizing key concepts within various branches of knowledge have been analyzed; the samples from various discourses associated with specific concepts have been considered. The results of the study demonstrate the importance of reconstructing the concept sphere model for explicating and describing the processes of formation and transfer of specific knowledge.

Keywords: concept sphere, concept, cognitive model, specific knowledge, discourse.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению семантических, лингвокультурных и дискурсивных аспектов концептосферы как когнитивной модели объективации специального знания. Исследование направлено на выявление и анализ специфических особенностей и основных компонентов концептосферы, которая является многоуровневой и многоаспектной структурой, организующей различные области знания. Определяется структура концептосферы и ее взаимодействие с языковой культурой, анализируются способы концептуализации ключевых концептов в различных отраслях знания и рассматриваются примеры дискурсов, связанных с конкретными концептами. Результаты исследования демонстрируют важность реконструкции модели концептосферы для установления и описания процессов формирования и передачи специальных знаний.

Ключевые слова: концептосфера, концепт, когнитивная модель, специальное знание, дискурс.

Введение

Актуальность темы исследования состоит в том, что концептосфера является ключевым элементом процесса передачи специального знания. Изучение концептосферы позволяет понять, какие концепты присутствуют в данной области знания, как они связаны между собой и как они влияют на понимание и интерпретацию специальной информации. В условиях глобализации и информационных технологий возрастает необходимость в эффективном передаче и восприятии специального знания, включающего в себя термины, понятия и концепты. Однако существует проблема объективации этого знания, так как каждая специальность имеет свои особенности в трактовке понятий и терминологии. Поэтому изучение концептосферы, как когнитивной модели, способной объективировать и унифицировать специальное знание, становится актуальной.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе концептосферы, которая рассматривается как когнитивная модель, формализующая

интеграцию различных аспектов специального знания. Представляя собой сеть связанных понятий, которые образуются в результате сознательного восприятия информации, ее анализа и взаимодействия с уже имеющимися знаниями, а также применению этих знаний в различных сферах жизни – науке, образовании, искусстве и т.п., концептосфера играет важную роль в развитии и исследовании процессов познания, систематизации, хранения и передачи знаний в пределах соответствующей предметной области.

Теоретическую базу исследования составляют научные работы отечественных и зарубежных лингвистов в области когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, лингвистической семиотики, авторами которых являются Ю.А. Асоян [2008], С.А. Аскольдов [1997], А.П. Бабушкин [1996], М.А. Баум [2015], Е.Г. Прончатова [2011], Т.В. Маркелова [2021], О.В. Дудченко [2009], З.Д. Попова [2009], И.А. Стернин [2009], С.Г. Воркачев [2003], В.И. Карасик [2005], Г.В. Токарев [2003], В.А. Маслова [2007] и мн. др.

Объектом исследования выступают единицы и

структуры языка, являющиеся вербализаторами предметных областей, которые структурируются соответствующей концептосферой.

Предметом исследования являются процессы семантической, лингвокультурной и дискурсивной объективации специального знания, формирующего концептосферу.

В данной статье решаются следующие задачи:

1. определить понятие концептосферы;
2. выявить специфические особенности и основные свойства концептосферы для различных областей знания;
3. проанализировать лингвистические исследования, посвященные концептам и концептуализации в различных областях знания.

Для решения поставленных задач в статье используются методы интерпретативного, когнитивно-семантического и когнитивно-дискурсивного анализа.

Эмпирической основой исследования послужили 150 единиц языка и речи, а также текстовые фрагменты (100 единиц) – контексты их функционирования, полученные из актуальных аутентичных источников.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в определении принципов когнитивного моделирования на примере модели концептосферы, реконструкция которой позволяет вскрыть и систематизировать семантические, лингвокультурные и когнитивно-дискурсивные аспекты актуализации языка и речи в пределах определенной области знаний; углубить понимание когнитивных процессов, происходящих при объективации специального знания, рассмотреть способы их формализации в парадигме концептологии.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут использоваться в дальнейших исследованиях, посвященных вопросам применения концептосферы в качестве инструмента когнитивного анализа; для воссоздания структуры и содержательного наполнения различных систем специального знания; материалы настоящей статьи могут также использоваться в курсах по когнитивной лингвистике, лексикологии, лингвокультурологии и анализу дискурса.

Обсуждение и результаты

Концептсфера как базовое понятие когнитивной лингвистики

Среди существующих парадигм лингвистической науки когнитивная лингвистика занимает одно из центральных положений, поскольку основными задачами,

которые решаются в русле данного направления, являются анализ и формализация единиц языка и речи во взаимосвязи с реалиями окружающего мира сквозь призму их восприятия, осмысления и вербализации человеком. Таким образом, когнитивная лингвистика изучает язык как средство познания и выражения, а также как инструмент мышления и понимания.

Согласно базовому принципу парадигмы когнитивной лингвистики, важнейшим способом формирования и существования знаний человека о мире считается язык, а весь объем знаний, представленный в языковой форме, составляет языковую картину мира. Она строится на изучении представлений человека о мире и является специфическим человеческим восприятием мира, зафиксированным в языке и зависящим от физического и культурного опыта [7, с. 64].

Возникшее в когнитологии понятие «концептсфера» занимает важное место в изучении языка и является одним из базовых в когнитивной лингвистике. В современном прочтении концептсфера – это многоаспектная ментальная модель, репрезентирующая определенные фрагменты окружающего мира в том его выражении, которое доступно нам, благодаря средствам языка и речи. Данная модель строится по определенным принципам и позволяет установить и описать набор когнитивных параметров, мотивирующих семантику лексических единиц и иных языковых единиц и структур, объективирующих определенную область знания, выявить условия их взаимодействия.

Концептсфера как термин и понятие возникла в рамках когнитивной лингвистики и была введена в научный оборот академиком Д.С. Лихачевым в работе «Концептсфера русского языка» 1993 году. Концептсфера, по определению Д.С. Лихачева, представляет собой совокупность всех концептов, существующих в языке и культуре определенного народа или эпохи. Это своего рода «карта» представлений о мире, которая формируется на основе языковых и культурных данных и отражает ментальные процессы в обществе [6].

О.В. Дудченко определяет концептосферу как совокупность понятий, созданных носителями языка и хранящихся в памяти людей. По мнению автора концептсфера имеет свои особенности, в зависимости от которых концептосферу можно разделить на нравственные, религиозные, правовые и другие концепты [5, с. 53]. Иными словами, концептсфера – это когнитивная модель, которая используется для объективации специального знания через лингвокультурные и дискурсивные аспекты языка. Она представляет собой совокупность концептов, связанных между собой в определенной тематике и находящихся в активном употреблении в языковом обществе [12, с. 9].

Согласно С.А. Аскольдову, концептосфера включает в себя: (1) базовые концепты, которые формируются на основе определенных культурных ценностей, норм и представлений; (2) лексические единицы и фразеологические обороты, которые относятся к определенным базовым концептам и отражают культурные особенности языка; (3) механизмы дискурсивной организации текстов, которые связаны с объективацией базовых концептов и позволяют преобразовать знание в текст [2, с. 21].

Будучи одним из центральных понятий теории когнитивной лингвистики, концептосфера позволяет реконструировать механизмы формирования и функционирования языковых единиц с точки зрения их влияния на формирование и реализацию когнитивных процессов человека. Она также является инструментом анализа культурных особенностей языка и дискурсивных практик в различных контекстах использования, что помогает установить связь между языком и культурой.

Основными свойствами такой ментальной модели как концептосфера являются: (1) культурная специфичность: концепты формируются в рамках определенной культуры и могут иметь различные значения в разных культурах; (2) интерпретативность: концепты не имеют четких и однозначных определений, и их значение зависит от контекста и общей картины мира участников коммуникации; (3) иерархичность: концепты могут быть организованы в иерархии от более абстрактных до более конкретных; (4) динамичность: концепты могут меняться со временем и под воздействием различных факторов [3, с. 63].

Одной из основных характеристик концептосферы является сетевая структура, в которой понятия объединены по сходству и различиям друг с другом. Эта структура позволяет хранить и организовывать знания таким образом, что они становятся доступными для быстрого поиска и использования. Кроме того, концептосфера находится в активном взаимодействии с другими когнитивными моделями и интеллектуальными системами, такими как память, внимание и язык.

С использованием понятия «концептосфера» связан целый спектр возможностей. Когда удается проследить определенные семантические сдвиги в истории одного концепта, это может быть и любопытно, и чрезвычайно важно. Но когда удается проследить параллельные сдвиги в семантике ряда смежных или, наоборот, достаточно далеко отстоящих друг от друга концептов, когда удастся выявить закономерности этих семантических изменений – то это выводит соответствующий анализ на совершенно другой (можно сказать, собственно, культурологический) уровень. Кроме того, иногда бывает легче уловить перестройку всей концептосферы, а затем идти от этих наблюдений к наблюдениям за состоянием отдельных ее элементов.

Членение концептосферы как семантического пространства может производиться разными способами: (1) на элементы доминантные и периферийные; (2) на культурные универсалии и термины, специфические для данной культуры; (3) на семантические константы и переменные [1, с. 40].

Использование концептосферы в анализе лингвистического материала, представляющего содержательный план какой-либо знаниевой области, позволяет не только анализировать и понимать процессы познания, но и разрабатывать новые методы и подходы к обучению и передаче знаний. Например, на основе концептосферы можно создавать интеллектуальные системы, которые могут помочь в обучении и понимании новых понятий и идей, а также в развитии критического мышления и творческого мышления.

Метод концепт-анализа, предложенный З.Д. Поповой, И.А. Стерниным, С.Г. Воркачевым, В.И. Карасиком, Г.В. Токаревым, В.А. Масловой и другими, постулирует, что технология воссоздания концептосферы как некой когнитивной модели, демонстрирующей план выражения и содержания определенной предметной области, строится на сравнении и сопоставлении общезыковой (узуальной) и дискурсивной моделей, что позволяет определить «стабильные» и динамичные смысловые компоненты и структурные элементы отдельного концепта или всей сферы в целом [10]. Такой подход позволяет зафиксировать и схематически визуализировать основные векторы концептуальной и семантической трансформации некоторых составляющих концептосферы, перестройки корреляций между некоторыми ее составляющими и сегментами, отразить динамику изменений ментально-языковых феноменов и экстралингвистические факторы, запускающие подобные процессы.

Когнитивно-семантический анализ специальной лексики концептосфер **ОБРАЗОВАНИЕ, ВРЕМЯ, ЗДОРОВЬЕ**

В исследованиях целого ряда авторов (М.А. Баум [4], Е.Г. Прончатова [9], Т.В. Маркелова [8]), были выделены различные концепты и концептосферы, например, концептосферы связанные с пониманием наиболее значимых для человека онтологических (бытийных) и аксиологических (ценностных) категорий: времени, образования, здоровья, красоты и т.п. Для реконструкции вышеперечисленных концептосфер исследователями использовались различные методы и подходы: когнитивно-семантический анализ, метод когнитивного моделирования, методы лингвистической антропологии.

Одним из примеров такой работы может служить исследование концептосферы в области образования, проведенное М.А. Баум. Автор использовала различные

научные методы, включающие когнитивно-дискурсивный, контекстуальный, сравнительно-сопоставительный, лингвокультурологический и выделила основные концепты, связанные с образованием, такие как знание, учебный процесс, учебный план, степень и др. Дальнейшее исследование включало анализ слов-кандидатов на наличие отношения к выделенным концептам, а также анализ использования этих слов в контексте. Таким образом, в ходе сопоставительного анализа автор смогла реконструировать концептосферу ОБРАЗОВАНИЕ и выявить особенности описания этой сферы.

По мнению М.А. Баум, общие черты российской и британской медиа-картин мира проявляются в метафорическом осмыслении концептосферы ОБРАЗОВАНИЕ на основе семи основных сфер-источников метафорической экспансии: *производство, война, человеческий организм, движение, спорт, пространство, природа*. Специфика российской журналистской картины мира в формировании концептосферы ОБРАЗОВАНИЕ заключается в активном использовании сферы-источника «Игра». В британских СМИ значительно более активны метафоры со сферой-источником «Команда» [4, с. 22].

Исследование Е.Г. Прончатовой посвящено изучению структуры концептосферы ВРЕМЯ в рекламных текстах, которая рассматривается с опорой на когнитивно-семантический анализ лексических единиц, которые являются ее вербализаторами. Благодаря проведенному исследованию – анализу лексических единиц концептосферы ВРЕМЯ в рекламных текстах – автор выделяет и изучает различные слова и выражения, которые отражают аспекты времени, такие как *быстро, мгновение, завтра, вечность* и т.д. [9, с. 34].

По мнению Е.Г. Прончатовой, структура концептосферы ВРЕМЯ в рекламных текстах имеет свою специфику. Обращается внимание на то, что реклама, как правило, ориентирована на привлечение внимания потенциальных потребителей, формирование у них яркого положительного эмоционального отклика. Поэтому использование слов и выражений, связанных с временем, имеет важное значение для рекламного сообщения. Е.Г. Прончатова отмечает, что в рекламе часто используются слова и фразы, которые ассоциируются с быстротой, срочностью или временным ограничением. Например, *только сегодня, скидка на ограниченное время, акция продлится лишь несколько дней*. Такие выражения создают ощущение необходимости срочного действия и мотивируют потребителя принять решение в кратчайшие сроки. Исследователь подчеркивает, что важным аспектом структуры концептосферы ВРЕМЯ в рекламе является использование слов и выражений, которые передают ощущение скорости и эффективности. Например, *экспресс, моментально*. Такие слова создают представление о том, что товар или услуга позволяет сэкономить время

и получить результат максимально быстро. Выделяются также слова и выражения, передающие временную протяженность: *вечность, бесконечность, навсегда*. Подобные языковые средства обуславливают персуазивность рекламы и ассоциируются с надежностью, долговечностью или традиционно высоким продукта или услуги. В качестве вербализаторов концептосферы ВРЕМЯ отмечаются и наименования сезонных акций (например, *зимняя распродажа*), темпоральные дейктики (например, *вначале, сначала, после*), языковые единицы, относящиеся к категории ВЕЧНОСТЬ (например, *выше времени, вне времени*) и т.д. Выявленные особенности актуализации концептосферы ВРЕМЯ в рекламном дискурсе позволяют его продуцентам в полной мере использовать знания о концептуализации времени в восприятии человека и создавать рекламные сообщения и тексты с высоким персуазивным потенциалом [9, с. 36].

Еще один пример исследования концептосферы – это работа Т.В. Маркеловой, посвященная концептосфере ЗДОРОВЬЕ, в которой автор использует метод ассоциативного эксперимента в рамках оппозиции «здоровье-болезнь», проведенный с участием студентов медицинского колледжа и студентов гуманитарных специальностей. В ходе эксперимента были выявлены отличия в структуре концептосферы, сформировавшейся у студентов данных групп. У студентов медицинского колледжа основные ассоциации со здоровьем были связаны с медицинскими терминами и понятиями (например, *лечение, диагноз, профилактика*), а у студентов гуманитарных специальностей – с эмоциональными и физическими состояниями (например, *счастье, энергия, физическое самочувствие*). Это позволяет сделать вывод о различном восприятии и понимании понятия «здоровье» в разных группах людей и свидетельствует о наличии разных концептосфер в отношении данного концепта [8, с. 848]. Ключевая идея работы о важности и своевременности постановки вопроса «здоровье-болезнь» обусловлена не только объективным состоянием общества и его потребностями, но и недостаточно полно представленной позицией данной концептосферы в лингвистике.

Актуализация составляющих концептосферы BEAUTY INDUSTRY в современном англоязычном дискурсе

Современное англоязычное общество в значительной мере ориентировано на культ красоты и здоровья, что привело к формированию концептосферы BEAUTY INDUSTRY, охватывающей все сферы деятельности, связанные с физической красотой и уходом за собой.

Концептосфера BEAUTY INDUSTRY включает в себя множество аспектов, связанных с понятием красоты в обществе и его влиянием на функционирование индустрии красоты как сферы профессиональной деятель-

ности, воплощенных в единицах / структурах языка и коммуникативных практиках:

1. Концепция красоты: в основе BEAUTY INDUSTRY лежит представление о красоте и ее важности, которое вербализуется посредством лексических единиц, репрезентирующих красоту через метафору внутреннего света (*Her beauty shines from within; She has a radiant glow that lights up a room*), правильные пропорции (*The golden ratio is often used as a guideline for achieving aesthetic perfection; Her symmetrical facial features are seen as the epitome of beauty*), сопряженные со здоровьем (*Healthy skin is seen as a key element of beauty; A fit and toned body is often associated with attractiveness*) и благополучием (*You look beautiful - it means expensive*).
2. Тенденции и стандарты: BEAUTY INDUSTRY вербализуется посредством многочисленных номинаций, сигнифицирующих тенденции и стандарты красоты (*Genetic skin analysis, Customized tools, Zero waste, Vegan and Cruelty-Free Products*), которые генерируются другим значимым социокультурным феноменом – модой, устанавливающей и конвенционализирующей определенные формы и стандарты эстетического в телесном облике человека (*V-shaped Face, double eyelid, Straight nose*), которые обслуживаются индустрией красоты.
3. Продукты и услуги: наименования продуктов и услуг BEAUTY INDUSTRY, формирующих или поддерживающих эстетически привлекательный образ субъектов (потребителей) данной области: уходовая косметика (*tonic, patches, serum, cream, hydrophilic oil*), косметологические процедуры (*botox, fillers, peeling, photorejuvenation, smas-lifting, laser hair removal, mesotherapy*), пластическая хирургия (*rhinoplasty, omorphoplasty, periodic otoplasty, mammoplasty, mastopexy, abdominoplasty, liposuction*).
4. Эмоциональное и психологическое благополучие: концептосфера BEAUTY INDUSTRY включает наименования положительных эмоций, подтверждающих психологическое благополучием потребителей: уверенность (*I feel 10 years younger with a new hairstyle*), счастье (*It was like I was reborn after liposuction*), вдохновение (*She want a hairstyle like Kylie Jenner*), удовлетворение (*Feeling satisfied after a professional manicure or pedicure*), радость (*Feeling joyful after receiving a makeover, trying a new fragrance that brings back happy memories, or receiving a surprise gift from a loved one*) и потребность ими делиться (*Girls, I recommend a new cream from loreal to everyone*).
5. Индустриальный и экономический аспект: как любая сфера, сопряженная с профессиональной деятельностью и бизнес-схемами, BEAUTY INDUSTRY вербализуется лексическими единицами категории OBJECTS, которые специфицируются как номинации инструментов управления производственными процессами, маркетингом, продажами

продуктов и услуг индустрии красоты (*eyeliners, lipstick, mascara, tanning lotions, sunscreens, scrubs, body creams, manicure, pedicure, highlighting, eyelash extensions, haircut, coloring*).

В целом, семантическая репрезентация концептосферы BEAUTY INDUSTRY осуществляется посредством номинативных единиц, распадающихся на вышеперечисленные тематические категории, которые объективируют наиболее значимые специфичные характеристики индустрии красоты как области специального знания не только на языковом уровне, но и на речевом, транслируя узко-специальные единицы информации и интегрированные в них концепты, ассоциированные с ценностными установками и культурными традициями современного общества, актуальными трендами экономики.

Дискурсивный аспект концептосферы BEAUTY INDUSTRY актуализируется посредством различных практик коммуникативного взаимодействия между субъектами, вовлеченными в данную сферу в пространстве официальных, независимых медиа, рекламе, социальных сетей и блогосферы.

Тематически и функционально составляющие рассматриваемой концептосферы объективируются в следующих текстах [11, с. 226]:

1. маркетинговые стратегии индустрии красоты, реализованные в различных рекламных сообщениях, включают в себя изобразительно-выразительные языковые средства, обладающие высокой персуазивностью и направленные на потребителя данных сообщений, который рассматривается продуцентами данного дискурса как потенциальный потребитель продвигаемых ими товаров и услуг: *Believe in yourself. Trust us. Eyelashes for dreamy eyes. Beauty is in your eyes. Because you are beautiful. Time to reveal yourself.*
2. профессиональный и гражданский (блогосфера) публицистический дискурс, задающий определенные стандарты красоты, актуальные для современного общества, которые формируются в результате взаимодействия целого ряда факторов: мода, культура, технологии, реклама, экономическая и даже политическая ситуация. Эстетика телесного облика человека в современном дискурсе довольно часто связывается вопросами свободы и самовыражения, сохранения и принятия особенностей внешности (бодипозитив, «особенные люди», субкультуры и связанные с ними телесные модификации и т.п.), а также нарастающей потребности в продлении молодости, обусловленной развитием высокотехнологичных косметических процедур и средств, протоколов пластической хирургии. Причем, одни тенденции самопрезентации человека вступают зача-

стую вступают в оппозицию с другими, например «принятие себя vs. омоложение»: *circular facelift, CO2 laser resurfacing, peeling RPX-T33, BIOREPEEL, contouring with fillers, plasma lifting, biorevitalization, placental therapy, mesotherapy, photorejuvenation, RF peeling, massages, thread lifting*.

3. Естественность, индивидуальность и принятие себя – вот три кита, на которых сегодня строится бьюти-индустрия. Это прекрасно иллюстрирует фотосессия и статья, которыми Гвинет Пэлтроу поделилась в преддверии своего 50-летия, демонстрируя свою уверенность в собственной красоте и неповторимости: «...*I have a mantra that I repeat often: I accept. I accept signs of age and sagging skin, wrinkles. I accept my body and let go of the need to be perfect, to look perfect, to defy gravity, to defy logic, to defy humanity*». И Гвинет не одинока: Джулианна Мур после 60 легко выкладывает фото без макияжа и фильтров, Энди Макдауэлл (64) перестала закрашивать седину, так же не стесняется естественности и Сара Джессика Паркер (57).
4. обзоры продуктов и процедур индустрии красоты в СМИ, блогосфере и соцсетях, в том числе и с привлечением актеров, медийных персон (инфлюенсеров) или специалистов бьюти индустрии (косметологов, пластических хирургов, фармацевтов, разработчиков и производителей оборудования для эстетической медицины). Данные дискурсивные практики фокусируются на том, как потребители, эксперты или носители ценного опыта обсуждают и рецензируют косметические товары и услуги. Например, индустрия красоты обратилась в новую веру pro-age. Косметические продукты для женщин старше 50 лет активно выходят из тени, формируя свою собственную нишу на рынке, и эта тенденция в ближайшем будущем, вероятно, будет только усиливаться. Сегодня линии продуктов для женщин в состоянии менопаузы есть как у крупных бьюти-игроков (гамма *Neovadiol, Vichy, кремы Multi-Intensive, Clarins*), так и у скромных инди-брендов — *Pause Well-Aging, Caire* и *Womaness*. Подтягиваются и знаменитости. Наоми Уоттс запустила узкоспециализированный бренд *Stripes*. «*We can face aging with dignity*», — говорит актриса.
5. интегрированность составляющих концептосфер ETHICS и ECOLOGY в дискурсивные практики, объективирующие концептосферу BEAUTY INDUSTRY, подтверждается многочисленными дискуссиями, которые разворачиваются вокруг вопросов устойчивого развития, экологического сознания и эти-

ческих установок индустрии красоты, связанных с выбором экологически чистых источников сырья, отказа от использования веществ животного происхождения в косметологии, тестирования препаратов и технологий на животных, использования экологичной упаковки и т.п.: *Cruelty-free cosmetics, vegan cosmetics, organic cosmetics*.

Подобная интегративность концептосферы BEAUTY INDUSTRY, размытость ее границ, подтверждает динамичность и лабильность системы знаний индустрии, которая имеет свойство эволюционировать в соответствии с изменением трендов и предпочтений общества. Например, в последние годы наблюдается растущий интерес к экологически чистой косметике, что привело к появлению новых концептов, таких как *clean beauty* (экологически чистая косметика) и *green beauty* (зеленая косметика).

Заключение

Таким образом, концептосфера представляет собой когнитивное образование, которое организует лексический пласт, относящийся к конкретной области знаний. Через включенные в нее инвариантные (основные) и переменные концепты она определяет семантику языковых единиц, реализующих соответствующую сферу специализированной информации. Важнейшие характеристики концептосферы проявляются в системности и иерархичности. Ее структура может быть различной в зависимости от выбранного подхода к исследованию и иметь различные ценностные оттенки. Исследование концептосферы помогает выявить универсальное и особенное в осмыслении окружающей реальности, ядро и периферию, доминирующие и второстепенные элементы. Концептосфера формирует иерархическую модель, которая отражает видение определенного сегмента окружающего мира через вербальные репрезентации. Как часть индивидуальной картины мира, концептосфера помогает понять, какие концепции в определенный момент времени считаются наиболее значимыми, а сравнение концептосфер открывает национальную специфику осмысления аналогичных феноменов сознанием различных народов.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в более детальном изучении связей между основными компонентами концептосферы, такими как концепты, семантические поля, языковые единицы и дискурсивные практики. Это позволит раскрыть процессы формирования и эволюции специального знания в рамках конкретной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асоян Ю.А. Практики исследования концептов: от «Категорий культуры» к «Семантике понятий» // Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2008, № 1 (44), С. 40

2. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. М.: Антология, 1997. 271 с.
3. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка // Изд-во Воронеж. гос. ун-та, Воронеж. 1996. 103 с.
4. Баум М.А. Концептосфера «образование» в российской и британской картинах мира: стереотипы и метафоры // Иностранные языки сегодня: инновации, стратегии и перспективы: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. // Издательско-печатный дом «Дефис», Сургут: 2015. С. 22–30.
5. Дудченко О.В. Реконструкция концептосферы «красота» в англосаксонской поэтической картине мира // дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 Владивосток, 2009. 406 с.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / М.: Academia, 1997. 320 с.
7. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. 3-е изд., испр. / Флинта, Наука, 2007. 296 с.
8. Маркелова Т.В. Концептосфера «здоровье — болезнь»: культурный код // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 3. С. 848—874
9. Прончатова Е.Г. Структура концептосферы «время» в рекламном тексте: лексический аспект // Молодой ученый. 2011. № 6 (29). Т. 2. С. 34–36.
10. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика: учебное издание / З.Д. Попова, И.А. Стернин; Федеральное агентство по образованию, Воронежский гос. ун-т. - Москва: АСТ: Восток - Запад, 2009. - 314 с.
11. Тентимишова А.К. Концепт и концептосфера в исследованиях ученых-лингвистов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 17. С. 226–230. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46223.htm>.
12. Утегенова К.Т. Концепт и концептосфера. Уральск: РИЦ ЗКГУ, 2020. 19 с.

© Хамидова Таисия Рамзановна (dasha.gausser@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МУЖЕМ И ЖЕНОЙ В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

Чжан Мэн

Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный
университет
menchzhan2@kpfu.ru

Сибгаева Фируза Рамзельевна

кандидат филологических наук, доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет
Firuz.Sibgaeva@kpfu.ru

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HUSBAND AND WIFE IN CHINESE AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS

**Zhang Meng
F. Sibgaeva**

Summary: The article examines the features of gender relations reflection in Chinese and Russian phraseological units related to the image of wife and husband, as well as the phenomenon of remarriage. It is determined that the proverbs reflect the national picture of the world, demonstrating cultural attitudes and values inherent in each of the cultures under consideration. Phraseological units related to family roles, distribution of responsibilities and social expectations in marriage are analyzed. It is revealed that the requirements for the wife are formed in much more detail than the characteristics of the male role, and a tendency to preserve traditional attitudes in matters of marital relations is noted. It is concluded that the phraseological fund serves as an important tool for studying the linguistic picture of the world and reflects the deep features of the national mentality, contributing to the preservation of traditional family values.

Keywords: wife, husband, phraseology, parodies, worldview, marriage, virtue.

Аннотация: В статье рассмотрены особенности отражения гендерных отношений в китайских и русских фразеологических единицах, связанные с образом жены и мужа, а также с феноменом повторного брака. Определено, что паремии являются отражением национальной картины мира, демонстрируя культурные установки и ценности, присущие каждой из рассматриваемых культур. Проанализированы фразеологические единицы, касающиеся семейных ролей, распределения обязанностей и социальных ожиданий в браке. Выявлено, что требования, предъявляемые к жене, формируются гораздо детальнее, чем характеристики мужской роли, а также отмечается склонность к сохранению традиционных установок в вопросах брачных отношений. Сделан вывод о том, что фразеологический фонд служит важным инструментом для изучения языковой картины мира и отражает глубинные особенности национального менталитета, способствуя сохранению традиционных семейных ценностей.

Ключевые слова: жена, муж, фразеология, паремии, картина мира, брак, добродетель.

Изучение языковой картины мира народа всегда начинается с лексики данного языка. Именно в ней отражены основные понятия, которые становятся основой для концептов культуры, присущей носителям данного языка. Особенно четко отражаются представления людей о мире и базовых ценностях своей культуры в таких единицах языка как пословицы, поговорки и фразеологизмы. Наделенные яркой образностью, данные сочетания слов нередко могут много рассказать об истории народа, его обычаях и моральных установках.

Несмотря на всю свою красоту и богатство, паремии представляют собой довольно сложную тему, если рассматривать их с точки зрения теории перевода. Их необходимо заучивать наизусть, чтобы безошибочно распознавать в потоке речи и правильно, уместно употреблять.

Языковая картина мира — это совокупность представлений народа о действительности, накопленных к определённом этапу его развития и зафиксированных в языковых единицах. В этом случае язык выступает в роли проекции реальности, воспринятой через призму

человеческого мышления, которое не претендует на ту объективность, какую предлагает наука. Картина мира — это продукт как коллективного, так и индивидуального сознания. Она может быть национальной, присущей всему народу, либо индивидуальной, отражающей восприятие только одного человека. Именно с помощью этой картины люди воспринимают окружающий мир. Паремии, в свою очередь, являются отражением национальной, общеязыковой картины мира. Именно поэтому для анализа особенностей отношений между мужем и женой в русской и китайской культурах нами был выбран подход, основанный на изучении паремий.

Итак, значимость темы обусловлена интересом к изучению лексики, связанной с семейными отношениями различных народов, и стремлением выявить особенности восприятия института брака и супружеского долга посредством фразеологических средств.

Цель работы — выявить культурные особенности представления о супруге и супруге в русском и китайском языках на основании анализа паремий и устойчивых выражений.

Для достижения этой цели решались следующие задачи:

1. проанализировать фразеологизмы, связанные с образом жены и мужа
2. определить сходные и различающиеся характеристики их семейных ролей
3. описать отношение к повторному вступлению в брак.

Новизна исследования прослеживается в сопоставлении гендерных представлений, которые встречаются в поговорках и идиомах двух принципиально разных культур, и каждая из которых имеет свою историческую и религиозную традицию.

Для написания статьи мы опирались на следующие научные работы: А.К. Бирих, В.М. Мокиенко и Л.И. Степанова [1] систематизировали русские устойчивые выражения, указывая на их историческую и культурную основу. Л.В. Грехнева и Е.Н. Шуляк [2] изучили особенности лексики, связанной с семейными отношениями в русском и китайском языках, выделяя примеры фразеологизмов с компонентами «дом» и «семья». Ли Цяньюй [3] описал женские роли на примере российских поговорок, уделяя внимание образу жены как хранительницы домашнего уюта и советчицы. А.В. Фельде и И.С. Можегова [4] рассмотрели брак в русской и китайской фразеологии, выделив отражение традиций конфуцианства и православия. Zhou Quanzhong и He Zeren [5] представили сборник китайских фразеологических выражений в двуязычном формате.

При подготовке статьи использовался сравнительный подход, включавший сопоставление русских и китайских паремий, а также их системное описание на основе контекстуального анализа. Применялись методы литературного обзора, лексико-семантического разбора, обобщения данных и анализ примеров.

Русская и китайская культуры имеют значительные отличия в связи с тем, что они основаны на разных традициях, проходили исторически разный путь развития, а также их носители принадлежат различным конфессиям. Однако, брак является достаточно древним институтом, свойственным обеим культурам, что позволяет провести сравнение фразеологизмов, описывающих отношения супругов в браке в обоих языках.

Так, в китайском языке одной из главных добродетелей жены становится полная покорность и послушание мужу. О покорности мужу свидетельствуют такие выражения как (приводится дословный перевод): 夫唱妇随 «муж запекает - жена подпекает», 嫁鸡随鸡 «жена всегда следует за мужем» [здесь и далее цитируется по: 4]. Есть и выражения, которые говорят о единодушии супругов: 一张床上说不出两样话 «в одной постели не говорят по-разному», 两口子一个鼻孔出气 «муж и жена дышат в

одну ноздрю», 丈夫和妻子的志趣是一致的 «муж да жена имеют одни стремления».

Другой добродетелью становится стремление женщины стать хорошей матерью, что отражается в выражениях 贤妻良母 «добродетельная жена и любящая мать», 娶个贤德妻 · 莫好孝子贤孙基 «добрую жену взять – основа рождения почтительных сыновей и благородных внуков».

Из древних времен в китайскую культуру пришел еще один фразеологизм – 女子无才便是德 «бесталанность – женская добродетель». В китайской культуре очень важно, чтобы жена была работающей и трудолюбивой, поскольку те вопросы, где требуется быть умным, решаются мужем.

Набор женских добродетелей, представленных в русскоязычной культуре, несколько иной.

В первую очередь, в жене ценится не слепая покорность мужу, как в китайской культуре, а единогласие в мыслях и поступках. Это проявляется в таких фразеологизмах и паремиях как «где муж, там и жена», «два сапога пара», «муж и жена – одна сатана», «Жена да муж - змея да уж», «Муж с женою бранится, да под одну шубу ложится» [здесь и далее цитируется по: 1]. В отличие от китайских устойчивых выражений, в русских выражениях не выделяется роль мужа как главного в семье, скорее отмечается единство и равноправие партнеров, несмотря на патриархальный уклад жизни испокон веков [2, с. 73].

Вторая добродетель – материнство, – является неотъемлемой чертой хорошей жены в обеих культурах, о чем свидетельствуют русские пословицы: «Сердце матери греет лучше солнца», «Отцов много, а мать одна».

Как было отмечено выше, в китайской культуре ум и грамотность не являются обязательными добродетелями хорошей жены, поскольку им предпочтительнее скромность и простота. Русская культура коренным образом отличается от китайской в понимании этого вопроса. В отечественном паремиологическом фонде можно найти большое число поговорок, связанных с умом, смекалкой, хитростью жены, которая приносит пользу всей семье: «с умною жить хорошо», «умная жена, как нищему сума». Образ мудрой и хитрой жены также часто встречается и в русских сказках, которые вместе с паремиологическим фондом языка являются отражением картины мира народа. Ли Цяньюй отмечает, что для русской культуры жена часто может выполнять роль советчика в семейных делах, поэтому часто в паремиологии встречается информация о том, что умная жена способствует процветанию семьи не меньше, чем муж [3, с. 361].

Исследователи данной темы отмечают, что пареми-

ологический фонд чаще всего включает в себя характеристику образа жены, практически ничего не говоря о мужьях. Причина этого, скорее всего, кроется в том, что мужчина считается главой семьи, что вынуждает женщину подстраиваться под него, поэтому к женщине предъявляется больше требований.

В обеих культурах почитаются мирные, дружные отношения в семьях. Об этом говорят русские выражения «водой не разольешь», «тенью ходить друг за другом», «куда иголка, туда и нитка» и китайские «иголка идет в сопровождении нитки», «подобно клею, словно лак». Таким образом, можно отметить, что умение жить в ладу становится главным показателем отношений супругов в обеих культурах.

А.В. Фельде и И.С. Можегова в одной из своих работ указывают на то, что китайская паремиология отражает и обычай, принятый в конфуцианстве – право мужа на развод с женой: 分钗断带 «разделить шпильки и разорвать пояс», 镜破钗分 «зеркало сломано, шпильки раздвинуты» и т.д. [4, с. 52]. В русской же традиции развод был крайне редким явлением, поскольку осуждался православной церковью. Это привело к тому, что несмотря на зафиксированных историей фактов расторжения брака между супругами, для русской картины мира данное явление не является нормальным, поэтому оно не отражено в языке и культуре. В подтверждение этому можно привести ряд выражений: «Жена - не рукавица: с руки не сбросишь, за пояс не заткнешь», «Муж не башмак, с ноги не сбросишь».

Основные установки, зафиксированные во фразеологических единицах, дают возможность оценить, каким образом языковое сознание отражает общественные каноны. В случае русского языка преобладают фразы, подтверждающие готовность супругов к совместным решениям, в то время как в китайской речи нередко подчёркивается подчинённая роль жены. При этом обоюдное стремление к миру в семье показывает, что оба народа ценят единство и согласованность жизненных позиций.

Параллели между русскими и китайскими выражениями ярко демонстрируют, что выделяется межкультурная идея о значимости супружеской близости. В таких условиях женщина рассматривается как опора семейного уюта и исполнительница решений супруга. Мужская линия, напротив, воспевается скупой, хотя в речи нередко формулируется мысль о поддержании мужем порядка и защите семейных интересов. Подобное соотношение приводит к тому, что носители обоих языков привыкли связывать преобладающее число социальных ожиданий и предписаний именно с женскими обязанностями.

Более глубокий уровень информации становится

очевиден при учете не только классических пословиц, но и менее распространённых региональных вариантов. Локальные варианты говорят о специфике отдельных провинций или областей, где исторические условия, конфессиональные различия и обыденная практика семейного воспитания накладывают отпечаток на традиционные устои. Это указывает на вариативность восприятия брака внутри одного государства. Например, в региональном лексиконе Китая чаще упоминаются земледельческие темы и трудолюбие, а в северных регионах России встречаются выражения, затрагивающие быт крестьянских общин, в которых совместное ведение домашнего хозяйства рассматривается как добродетель.

Гендерные образы формируют не только рамки семейных ролей, но и определяют социальные нормы. Подобная система ценностей передаётся из поколения в поколение, поскольку дети, усваивая народные пословицы, продолжают следовать устоявшимся нормам. В итоге, женское поведение трактуется сквозь призму стойких шаблонов, тогда как мужской уклад описывается менее детально, подразумевая заданное изначально превосходство мужа.

Сопоставление показывает, что оба народа придерживаются концепции самоконтроля ради прочного союза. Русские источники указывают на совместную ответственность, китайские – на приоритет мужа, но при этом конечная цель едина: достичь согласия в быту. Эта общность говорит о том, что система народной мудрости в обоих языках выполняет функцию охраны традиционных ценностей, от которых зависит благополучие поколений. Подобные установки продолжают сохраняться, несмотря на современные социальные изменения, что свидетельствует о стабильности фразеологических традиций и их глубокой связи с исторической памятью.

При этом в случае вдовства существовала возможность заключить повторный брак, однако, многократное вступление в брак не одобрялось: «Первая жена от бога, вторая от человека, третья от черта». В христианстве предельное число браков для человека равнялось трём.

Конфуцианство же не устанавливает ограничения для повторных браков, однако, анализ паремий показывает, что повторный брак для женщины не одобрялся китайской культурой: 一马不被两鞍 «лошадь двумя седлами не сядет», 至死靡它 «до гроба не было другого» – то есть данные единицы отражают уважение к тем женщинам, которые, овдовев, сохраняют верность покойному мужу.

Так, в русской народной традиции многократное вступление в брак не поощрялось, о чём свидетельствуют пословицы, намекающие на постепенное уменьшение духовного единства при повторных союзах. При

этом православие допускало второй и даже третий брак, но народный взгляд исходил из того, что женщина обязана сохранять верность покойному супругу или хотя бы беречь память о нём. Схожие установки заметны и в китайской культуре, где, несмотря на более свободное отношение к разводу, для вдов существовало особое ожидание хранить преданность умершему мужу, если они стремились к благожелательной оценке окружающих.

Одновременно в обоих обществах фиксировался определённый мотив, связанный с содержанием семьи и продолжением рода. В истории Китая, ориентированной на укрепление семейной ветви, вдовство часто влекло за собой социально-экономические сложности, и вступление в новый союз превращалось в необходимое средство для выживания женщины и её детей. В русском сельском укладе такая ситуация тоже могла возникнуть, хотя коллективное мнение, как правило, осуждало поспешные решения, стремясь сохранить принцип «верности одному мужу». Подобная противоречивость показывает, что повторные браки формально не запрещались, но общественное окружение настороженно относилось к женщинам, не дождавшимся предусмотрительного периода траура после утраты супруга.

Столь жёсткие правила диктовались патриархальным укладом, где женская судьба контролировалась более строгими критериями поведения. Социальная среда могла снисходительно относиться ко второму браку при наличии веских оснований, однако народные пословицы и фразеологизмы неизменно подчеркивали, что вдова должна держаться в рамках почтительного к прошлому отношения. В китайском языке присутствуют устойчивые обороты, восхваляющие самоотверженную

приверженность памяти умершего, тогда как в русской традиции такая верность порой сопровождалась саркастическими оттенками, разделяя повторные браки на «от бога» и «от черта». Это говорит о двойственности в общественном представлении: формально следующая женитьба не запрещалась, но воспринималась как нежелательный вариант развития судьбы вдовы.

Выявлено, что для китайской культуры значимы покорность и трудолюбие жены, в русском языке подчеркивается равное участие супружеской пары в семейной жизни при сохранении материнских обязанностей. Характеристики мужей скудно отражены в обоих паремнологических фондах, это говорит о приоритете требований, предъявляемых к женам. Обнаружена общая установка на гармонию в браке и нежелательность частых разводов или повторных союзов для женщин, тогда как в китайской традиции развод признается более естественным, но неодобрение повторных браков для вдов сохраняется. Сформулированные в начале задачи выполнены: рассмотрены женские добродетели, сопоставлена степень равенства супругов и проанализировано отношение к повторному браку, позволив уточнить специфику образа жены и мужа в русском и китайском культурном пространстве.

Таким образом, несмотря на разницу обеих культур, анализ паремий показывает, что умение жены не противоречить мужу, исполнять свои обязанности по воспитанию детей, а также ведению хозяйства являются главными женскими добродетелями. При характеристике обоих супругов как одной семьи, в обеих культурах уделяется внимание гармоничности отношений, отсутствию конфликтов и выбору партнера один раз и на всю жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / под ред. В.М. Мокиенко. СПб.: Фолио-Пресс, 1998 704 с.
2. Грехнева Л.В., Шуляк Е.Н. Особенности репрезентации культурного кода в фразеологизмах с компонентами «дом», «семья» в русском и китайском языках / Л.В. Грехнева, Е.Н. Шуляк // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2022. № 1 (73). С. 70–75.
3. Ли Цяньюй. Характеристика женских семейных ролей во фразеологии русского языка (на примере народных пословиц и поговорок) / Ли Цяньюй // Общественное и право. 2023. № 4. С. 359–362.
4. Фельде А.В., Можегова И.С. Взгляд на брак через призму русской и китайской фразеологии / А.В. Фельде, И.С. Можегова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 1. С. 45–54.
5. The Stories Behind 100 Chinese Idioms (Gems of the Chinese Language Through the Ages Series) (Chinese-English) / Compiled and Translated by Zhou Quanzhong and He Zeren. Beijing: Sinolingua, 1999.

© Чжан Мэн (menchzhan2@kpfu.ru), Сибгаева Фируза Рамзельовна (Firuza.Sibgaeva@kpfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТУАЛИЗАЦИЯ БИНАРНЫХ ОППОЗИЦИЙ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

ACTUALIZATION OF BINARY OPPOSITIONS IN THE PHRASEOLOGICAL FUND OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**S. Shustova
E. Malakhova
N. Menshakova**

Summary: This article examines the actualization of the binary opposition СВОЙ / ЧУЖОЙ in the phraseological fund of the Russian language. This opposition is recognized as archetypal, rooted in the earliest stages of human civilization, and functions as a leading cultural dichotomy. The analysis of phraseological units reveals that the concept of СВОЙ is imbued with positive connotations, associated with safety, comfort, value, and truth, while ЧУЖОЙ is perceived as something different, potentially hostile, and requiring distancing.

Keywords: СВОЙ / ЧУЖОЙ, opposition, binoms, semantic module, concept.

Шустова Светлана Викторовна

доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
lanaschust@mail.ru

Малахова Елизавета Вадимовна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
lisaveet@mail.ru

Меньшакова Надежда Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
mnesperanza@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается актуализация бинарной оппозиции СВОЙ / ЧУЖОЙ во фразеологическом фонде русского языка. Данная оппозиция признается архетипической, укорененной на самых ранних этапах развития человеческой цивилизации, и выступает как ведущая культурная дихотомия. Анализ фразеологических единиц позволяет выявить, что концепт СВОЙ наделяется положительными коннотациями, ассоциируется с безопасностью, комфортом, ценностью и истиной, в то время как ЧУЖОЙ воспринимается как нечто иное, потенциально враждебное и требующее дистанцирования.

Ключевые слова: СВОЙ / ЧУЖОЙ, оппозиция, биномы, семантический модуль, концепт.

Дихотомия СВОЙ / ЧУЖОЙ является объектом изучения в различных научных областях. Роберт Сапольски, профессор Стэнфордского университета и нейробиолог, в своей статье «Почему наш мозг ненавидит других» утверждает: «Все люди проводят разделительную черту «свой / чужой» по расам, этническим признакам, полу, языковой группе, религии, возрасту, социально-экономическому статусу и так далее. Мы делаем это удивительно быстро и эффективно с нейробиологической точки зрения». Профессор отмечает, что категория динамична, границы между этими группами оказываются гибкими: «У всех нас в голове существует множество различных определений мы / они. “Они” в одном случае могут оказаться принадлежащими к категории “мы” в другом, и переход оттуда сюда может занять мгновение». В своей работе ученый описывает эксперимент, в ходе которого с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ) исследовалась нейронная активность испытуемых при просмотре фотографий представителей своей и чужой расы: «В среднем при просмотре изображений людей другой расы у человека возбуждалась мозжечковая минда-

лина, участок мозга, связанный со страхом, волнением и агрессией. Лица людей других рас меньше активируют веретеновидную кору, специализирующуюся на распознавании лиц. Кроме этого, люди хуже запоминают лица других рас» [12].

Оппозиция СВОЙ / ЧУЖОЙ признается архетипической, что свидетельствует о ее глубоких корнях и существовании на самых ранних этапах развития человеческой цивилизации: «Это своего рода универсалия, по принципу которой происходит деление всего на родное, близкое и далекое, враждебное» [1, с. 793]. Во всех группах индоевропейских языков представлен концепт «свои люди; свои; своя группа людей»: «различия же касаются лишь способа «технического» представления этого концепта, то есть его внутренней формы» [14, с. 136]. Понимание «чужого» не сводится к этнической принадлежности. Как отмечает Л.И. Лысенко, «чужой – это не обязательно инородец, им может быть и член группы, который выбивается из общей массы по самым разным причинам, начиная с какого-то телесного увечья (инвалидности), манеры одеваться, кончая образом мысли» [9, с. 96].

М.М. Бахтин утверждал, что самосознание личности формируется во взаимодействии с «Другим». Глубокое понимание своей и чужой культуры возникает в диалоге, открывающем новые перспективы для обеих сторон: «Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого» [2, с. 330]. Аналогичную мысль можно найти в философии экзистенциализма, в частности у Жан-Поля Сартра, где «Другой» играет фундаментальную роль в конструировании самосознания. Взгляд другого объективирует «Эго», превращая его из субъекта познания в объект. Это позволяет индивиду судить о себе, рефлексировав над собственным «Я», то есть через призму чужого восприятия. «Я» как субъекта неразрывно связано с его существованием в качестве объекта для «Другого»: «В самом деле, появление другого необходимо больше не для конституирования мира и моего эмпирического “эго”, а для самого существования моего сознания как самосознания» [13, с. 259].

Оппозиция СВОЙ / ЧУЖОЙ коррелирует с пространственной дихотомией «внутри-снаружи» [6, с. 17], где физическое тело выступает первичной границей между внутренним миром индивида и внешней средой. Освоение мира начинается с самопознания, и знания о себе проецируются на окружающую действительность, формируя базовое представление о «своем» и «чужом» как о фундаментальных категориях человеческого опыта. Для всестороннего постижения национальной культуры необходимо глубокое изучение ее концептов, отражающих специфическое видение мира, свойственное именно этому народу. Раскрытие этих смыслов позволяет выявить характерные черты конкретной лингвокультуры. Анализ концептов – отправная точка для исследования культурных и ценностных различий между народами. Как отмечает В.А. Маслова, концепт СВОЙ / ЧУЖОЙ играет ключевую роль в формировании коллективного, массового, народного и национального мироощущения [10, с. 8]. Ю.С. Степанов также акцентировал внимание на универсальности данного концепта: «это противопоставление, в разных видах, пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [14, с. 126].

Дадим определение слову «свой»: 1) притяжат. мест. принадлежащий себе, свойственный самому себе; собственный, 2) являющийся личным имуществом, личной собственностью или находящийся в распоряжении данного лица, 3) свойственный только данному лицу или предмету, составляющий его особые черты; своеобразный, 4) предназначенный для кого-, чего-л.; соответствующий, надлежащий, 5) родной или связанный близкими отношениями, совместной работой, общими убеждениями и т. п. [7].

«Чужой» имеет следующие дефиниции: 1) принадлежащий другому (другим), являющийся собственностью другого (других), 2) неродной, не связанный родственными отношениями, 3) не связанный близкими отношениями; посторонний, 4) имеющий мало общего с кем-л., не сходный с кем-л. по духу, взглядам, интересам; чуждый, далекий, 5) не являющийся родиной или местом постоянного жительства для кого-л [8].

Язык аккумулирует все этапы понятийного освоения мира человеком на протяжении всей его истории. Картина мира представляет собой систему представлений о мире и человеке, разделяемую членами определенного культурно-исторического сообщества. Языковая картина мира – отражение совокупности знаний об объективном окружающем мире средствами языка: «вся информация о внешнем и внутреннем мире, закреплённая средствами живых, разговорных языков» [3, с. 108]. Фразеологическая картина мира, в свою очередь, понимается как часть языковой картины мира, представленная посредством фразеологических единиц. Зафиксированные во фразеологизмах ситуации отражают стереотипные модели поведения, обусловленные национальным мировидением. «Фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них как бы законсервированы представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении. Фразеологические единицы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение» [11, с. 43].

Национальная специфика проявляется в уникальных способах концептуализации и категоризации действительности, зафиксированных во фразеологических единицах, отражающих исторический опыт, ценности и мировоззрение конкретного народа: «Система образов, закреплённых во фразеологическом составе языка, служит своего рода пищей для кумуляции мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях» [15, с. 215].

В результате проведенного исследования было выявлено 110 фразеологических единиц (ФЕ), репрезентирующих оппозицию СВОЙ / ЧУЖОЙ. Материалом для исследования послужили пословицы, представленные в сборнике В. Даля «Пословицы русского народа» в двух томах. ФЕ были распределены по семантическим модулям, сформированным на основе общих семантических признаков. При этом, ввиду полисемантической, отдельные ФЕ могли быть отнесены к нескольким модулям, если их значение соответствовало семантическим критериям каждого из них.

Семантическое поле концепта СВОЙ

1. Макрополе ЛЮБОВЬ И ПРИВЯЗАННОСТЬ 33,64 % (37):
 - 1.1 Микрополе ПРИВЯЗАННОСТЬ К ТОМУ, ЧТО РЯДОМ И ЗНАКОМО 9,09 % (10): *Зачем далеко, и здесь хорошо; И пензенцы в Москве свою ворону узнали; На родной стороне и камешек знаком; Всяк кулик свое болото хвалит; Ближняя соломка лучше дальнего сенца; Ближняя хаянка лучше дальней хваленки; Не бери дальней хваленки, бери ближнюю хаянку; Любит и нищий свое хламовище; Бор сожгли, а соловушек по гнездышку плачет; Своя сторона по шерстке гладит, чужая насупротив.*
 - 1.2 Микрополе РОДИНА 7,27 % (8): *Милует бог и на своей стороне; Мила та сторона (Не забудешь ту сторону), где пупок резан (т. е. родина); С родной сторонки и ворона (и собачка) мила; И хлеб по своей стороне скучает (т. е. привозный, портится); Всякому мила своя сторона; Своя земля и в горсти мила; Своя земля — свой прах; Своя сторонка и собаке мила.*
 - 1.3 Микрополе ЦЕННОСТЬ 6,36 % (7): *Всяк сам себе дороже. Всякому свое дороже; Свой хлеб сытнее; Собинка всего дороже; Всяк свое хвалит; Всякий купец свой товар хвалит; Всякому свое мило (любо и дорого); Всякий боярин свою милость хвалит; Всякому своя честь дорога; Всякая лиса свой хвост хвалит (бережет); Своя печаль чужой радости дороже.*
 - 1.4 Микрополе ДОМАШНИЙ УЮТ И ОЧАГ 5,45 % (6): *«За горами» (песню: «За горами, за долами») петь хорошо, а дома жить хорошо; Глупа та птица, которой гнездо свое не мило; Свой быт милее; Никакая сорока в свое гнездо не гадит (не пакостит); Всякая птица свое гнездо любит (хвалит); Свой уголок всего краше; Своя ухитка, свое сокровище.*
 - 1.5 Микрополе СЕМЬЯ 5,45 % (6): *На чужой сторонке рад своей воронушке; Нет певчего для вороны супротив родного вороненка; Всякому мужу своя жена милее (больнее); Княгине княжа, кошке котя, а Катерине свое дитя (милее); Дитя хоть и криво (хило), да отцу, матери мило; Родимая сторона — мать, чужая — мачеха.*
2. Микрополе ПРЕДПОЧТЕНИЕ СВОЕГО, НЕСМОТРИ НА НЕДОСТАТКИ 10,91 % (12): *За морем теплее, а у нас светлее (веселее); За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое; Дома все споро, а вчуже житье хуже; Ближняя хаянка лучше дальней хваленки; Не бери дальней хваленки, бери ближнюю хаянку; Твое хоть дороже (краснее, белее), а свое мне милее; Малый вертеп мой лучше Синайския горы; Наша собинка малинкой, ваша собинка вонюгой поросла; Свой сухарь лучше чужих пирогов; Чужое и хорошее постыло; а свое и худое, да мило; Ближняя соломка лучше дальнего сенца.*
3. Микрополе БЕЗРАЗЛИЧИЕ К ЧУЖОМУ 9,09 % (10):

Мне что до кого? Было б нам хорошо; Чужую курочку щипли, а свою за крылышко держи!; Ешь чужие пироги, а свои (а свой хлеб) вперед береги!; Мне хоть весь свет гори, только бы я жив был; Дай бог умереть хоть сегодня, только не нам; Толчитесь, бесы, да не в нашем лесу!; Режь, волк, чужую кобылу, да моей овцы не тронь!; Хватайся сам за доску, пускай другой тонет; Чужое не споро, пропадет скоро; а свое держи, так как хошь береги; Чужое не прочно и большое, а свое и малое, да правое.

4. Микрополе ЭГОИЗМ 7,27 % (8): *Всякому своя следа едка (солоня); Каково кому на дому — неведомо никому (таково и самому); Всяк понимает свою беду. Всякому своя обида горька; Что у кого болит, тот о том и говорит; Своя рубашка к телу ближе. Рубаха кафтана к телу ближе; Своя подоплека к сердцу ближе; Род да племя близки, а свой рот ближе; Чужую беду руками (бобами, на бобах) разведу, а к своей и ума не приложу; Своя кожа рубахи дороже. Своя рогожа чужой рожи дороже.*
5. Микрополе ТОСКА ПО ДОМУ 5,45% (6): *Кукушка кукует, по бездомью горюет; И кости по родине плачут; Выйду на путь — слезки текут; вспомню своих — и тошно по ним; И хлеб по своей стороне скучает (т. е. привозный, портится); «За горами» (песню: «За горами, за долами») петь хорошо, а дома жить хорошо.*
6. Микрополе ВЗАИМОПОМОЩЬ ВНУТРИ СВОЕЙ ГРУППЫ 5,45 % (6): *Свой своему поневоле друг (брат); Кожа коже сноровит (свой своему, кровному); Свой своему — и ногою пнет, поможет. Свой своему лежать помогает; Всяк за своих стоит; Всякая сосна своему бору шумит; Барин за барина, мужик за мужика (стоит).*
7. Микрополе СВОБОДА 4,55 % (5): *Своя избушка — свой простор; Свой уголок — свой простор; Свой дом — не чужой: из него не уйдешь; Не садись под чужой забор, а хоть в крапивку, да под свой; В своем болоте и лягушка поет.*
8. Микрополе БЕЗОПАСНОСТЬ И КОМФОРТ 1,82 % (2): *Свой дом — не чужой: из него не уйдешь; В своей сермяжке никому не тяжело.*
9. Микрополе НЕСОВМЕСТИМОСТЬ 1,82 % (2): *Не мешаются жида с самарянами, а холопы с дворянами; Лычко с ремешком не вяжись: оборвется.*
10. Микрополе ИДЕАЛИЗАЦИЯ ЧУЖОГО 0,91 % (1): *Чужая сторонка нахвалом живет, а наша хайкою стоит.*

Семантический модуль ЛЮБОВЬ и ПРИВЯЗАННОСТЬ 33,64 % формирует ядро концепта СВОЙ. Данное макрополе структурировано вокруг нескольких семантических микрополей, отражающих различные аспекты проявления привязанности к близкому и знакомому. ФЕ демонстрируют стремление человека к привычному окружению *зачем далеко, и здесь хорошо или на родной*

стороне и камешек знаком, подчеркивают ценность близости и комфорта, связанного с ощущением «своего». Выделяется привязанность к месту рождения и стране, с которой человек себя идентифицирует, *милует бог и на своей стороне или с родной сторонки и ворона мила*, выражают безусловную любовь к Родине, которая воспринимается как источник тепла и защиты. ФЕ *всяк сам себе дороже или свой хлеб сытнее*, указывают на приоритет личного над чужим.

Привязанность к домашнему очагу, к месту, где человек чувствует себя защищенным и любимым отображена в ФЕ *за горами петь хорошо, а дома жить хорошо и свой уголок всего краше*. Семья и кровные узы имеют исключительную значимость *родимая сторона — мать, чужая — мачеха и всякому мужу своя жена милее*.

В предъядерную зону входит микрополе ПРЕДПОЧТЕНИЕ СВОЕГО, НЕСМОТРА НА НЕДОСТАТКИ 10,91%. ФЕ демонстрируют приверженность русскоязычного сознания к привычному, даже при наличии изъянов *ближняя хаянка лучше дальней хваленки и твое хоть дороже, а свое мне милее*.

Микрополе БЕЗРАЗЛИЧИЕ К ЧУЖОМУ 9,09 %, расположенное в ближней периферии, демонстрирует отстраненность и эгоцентризм в восприятии «чужого», проявляющаяся в стремлении к обеспечению собственного благополучия в ущерб интересам окружающих *мне что до кого? Было б нам хорошо и Мне хоть весь свет гори, только бы я жив был*.

Зона дальней периферии, формируемая микрополем ЭГОИЗМ 7,27 %, выявляет акцент на приоритете личных интересов и переживаний, что может ограничивать эмпатию по отношению к другим *всякому своя слеза едка и своя рубашка к телу ближе*, подчеркивают субъективность восприятия страданий и предпочтение заботы о собственном благополучии.

Концепт СВОЙ в русском языковом сознании выражает сложный комплекс чувств и представлений, основанный на любви и привязанности к близкому и знакомому, включающему Родину, семью, домашний уют, а также принятие «своего» с его недостатками, что сосуществует с проявлениями безразличия к чужому.

Семантическое поле концепта ЧУЖОЙ

1. Микрополе БЕЗРАЗЛИЧИЕ 9,09 % (10): *Ешь чужие пироги, а свои (а свой хлеб) вперед береги!; Чужую беду руками (бобами, на бобах) разведу, а к своей и ума не приложу; Чужую курочку щипли, а свою за крылышко держи!; Чужую печаль и с хлебом съешь, а своя и с калачом в горло нейдет; Мне хоть весь свет гори, только бы я жив был; Дай бог умереть*

хоть сегодня, только не нам; Толчитесь, бесы, да не в нашем лесел; Режь, волк, чужую кобылу, да моей овцы не тронь!; Хватайся сам за доску, пускай другой тонет; Чужое не споро, пропадет скоро; а свое держи, так как хошь тереби.

2. Микрополе ПРЕДПОЧТЕНИЕ СВОЕГО, НЕСМОТРА НА НЕДОСТАТКИ 5,45 % (6): *За морем теплее, а у нас светлее (веселее); За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое; Дома все споро, а вчуже житье хуже; Малый вертеп мой лучше Синайския горы; Чужое и хорошее постыло; а свое и худое, да мило; Чужое не прочно и большое, а свое и малое, да правое.*
3. Микрополе ПРИВЯЗАННОСТЬ К ТОМУ, ЧТО РЯДОМ И ЗНАКОМО 3,64 % (4): *Зачем далеко, и здесь хорошо; Своя сторона по шерстке гладит, чужая насупротив; Дом – корень, а сторона – похвальба; Не садись под чужой забор, а хоть в крапивку, да под свой.*
4. Микрополе НЕСОВМЕСТИМОСТЬ 1,82 % (2): *Не мешаются жида с самарянами, а холопы с дворянами; Лычко с ремешком не вяжись: оборвется.*
5. Микрополе ПРИОРИТЕТ СВОЕГО ЧУЖОМУ 1,82 % (2): *Род да племя близки, а свой рот ближе; Своя кожа рубахи дороже. Своя рогожа чужой рожи дороже.*
6. Микрополе ЦЕННОСТЬ 1,82 % (2): *Своя печаль чужой радости дороже; Свой сухарь лучше чужих пирогов.*
7. Микрополе ТОСКА ПО ДОМУ 0,91 % (1): *«За горами» (песню: «За горами, за долами») петь хорошо, а дома жить хорошо.*
8. Микрополе ИДЕАЛИЗАЦИЯ ЧУЖОГО 0,91 % (1): *Чужая сторонущка нахвалом живет, а наша хайкою стоит.*
9. Микрополе СЕМЬЯ 0,91 % (1): *Родимая сторона – мать, чужая – мачеха.*

Ядро концепта ЧУЖОЙ, формируемое микрополем БЕЗРАЗЛИЧИЕ 9,09 %, характеризуется отсутствием эмпатии. Чужой предстает как объект, лишенный ценности и сострадания, ресурс для личной выгоды, о чем свидетельствуют пословицы. *Ешь чужие пироги, а свои береги!* где подчеркивается приоритет собственного благополучия, и *чужую беду руками разведу*, демонстрирующая отстраненность и неспособность к искреннему сочувствию.

Предъядерная зона концепта, формируемая микрополем ПРЕДПОЧТЕНИЕ СВОЕГО, НЕСМОТРА НА НЕДОСТАТКИ 5,45 %, раскрывает амбивалентное отношение к чужому. Паремии, такие как *за морем теплее, а у нас светлее* и *за морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое*, демонстрируют, что объективные преимущества «чужого» (тепло, веселье) нивелируются его чуждостью, в то время как «свое» (свет, горе) воспринимается как неотъемлемая часть собственной идентичности. Привлекательность «чужого» смягчается акцентом на эмоциональной близости «своего», что свидетельствует о стремлении к сохра-

нению идентичности и верности привычному.

Зона ближней периферии образована микрополем ПРИВЯЗАННОСТЬ К ТОМУ, ЧТО РЯДОМ И ЗНАКОМО 3,64 %. Паремии *зачем далеко, и здесь хорошо и не садись под чужой забор, а хоть в крапивку, да под свой*, демонстрируют нежелание выходить за пределы привычного и безопасного пространства, отдавая предпочтение скромному, но «своему», перед потенциально привлекательным, но «чужим». Чужое воспринимается как источник неопределенности и потенциальной угрозы, поэтому избегается в пользу знакомой и привычной среды.

Дальняя периферия, формируемая микрополями НЕСОВМЕСТИМОСТЬ 1,82 %, ПРИОРИТЕТ СВОЕГО ЧУЖОМУ 1,82 % и ЦЕННОСТЬ 1,82 %, подчеркивают отчуждение и противопоставление «своего» «чужому» на различных уровнях. Несовместимость проявляется в социальных иерархиях и различиях *не мешаются жида с самарянами, а холопы с дворянами*, а также в невозможности объединения несовместимых элементов *лычко с ремешком не вяжись: оборвется*. Приоритет «своего» над «чужим» проявляется в предпочтении личных интересов и потребностей *род да племя близки, а свой рот ближе*. Ценность «своего» подчеркивается в сравнении личной печали с чужой радостью и предпочтении скромного «своего» изобильному «чужому» *Своя печаль чужой радости дороже; Свой сухарь лучше чужих пирогов*.

Оппозиция СВОЙ / ЧУЖОЙ представляет собой оце-

ночную концептуальную диаду, при этом наибольший объем проанализированного материала составили фразеологические единицы, эксплицирующие принадлежность к группе «свои».

Концепт СВОЙ в русском паремийном фонде предстает как многогранное и ценностно-ориентированное понятие, ядро которого формируется вокруг любви и привязанности к близкому, знакомому и родному. СВОЙ ассоциируется с семьей, Родиной, домом, привычным окружением, что подчеркивает важность эмоциональной связи и ощущения принадлежности. При этом, признается возможность существования недостатков у «своего», однако привязанность к нему преобладает над привлекательностью «чужого». Концепт СВОЙ служит основой для формирования идентичности и чувства безопасности в мире.

Концепт ЧУЖОЙ в русском паремийном фонде, напротив, характеризуется отстраненностью и настороженностью. Ядро концепта формируется вокруг безразличия к чужой судьбе и стремления использовать «чужое» в собственных интересах. Хотя «чужой» может обладать привлекательными качествами, он уступает «своему» в эмоциональной значимости. ЧУЖОЙ воспринимается как нечто отличное, потенциально опасное, что подчеркивает важность сохранения границ «своего» мира. Концепты СВОЙ / ЧУЖОЙ в рамках оппозиции определяются исключительно через взаимное противопоставление, обуславливая необходимость понимания одного для осмысления другого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арекеева Ю.Е. Концептуальная оппозиция «свой – чужой» в китайской языковой картине мира // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2022. № 32 (4). С. 793–801.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Брутян Г.А. Язык и картина мира // Научные труды высшей школы. Философские науки. 1973. № 1. С. 108–111.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2-х т. Т. I. / Вступ. слово М. Шолохова. М.: Художественная литература, 1989. 431 с.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2-х т. Т. 2. / Послел. В. Аникина. М.: Художественная литература, 1989. 447 с.
6. Захаренко И.В. Архетипическая оппозиция «свой–чужой» в пространственном коде культуры // Язык, сознание, коммуникация: Сборник научных статей, посвященных памяти В.Н. Телия. Вып. 46. Москва: МАКС Пресс, 2013. С. 15–31.
7. Значение слова «свой» URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/свой> (Дата обращения 05.03.25).
8. Значение слова «чужой» URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/чужой> (Дата обращения 05.03.25).
9. Лысенко В.Г. Познание чужого как способ к самопознанию (попытка ксенологии) // Россия в диалоге культур / отв. ред. А.А. Гусейнов, А.В. Смирнов, Б.О. Николаичев. М.: Наука, 2010. С. 90–102.
10. Маслова В.А. Homo lingualis в культуре. М.: Гнозис, 2007. 320 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
12. Сапольски Р. Почему ваш мозг ненавидит других людей <https://habr.com/ru/articles/406149/> (Дата обращения: 03.03.25).
13. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М.: Республика, 2004. 639 с.
14. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.
15. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

© Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru), Малахова Елизавета Вадимовна (lisaveet@mail.ru),
Меньшакова Надежда Николаевна (mnesperanza@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КИТАЙСКОМ КИНО В РОССИИ: ВОСПРИЯТИЕ, ПОПУЛЯРНОСТЬ И ВЛИЯНИЕ

Юй Цзяньпин

Старший преподаватель, Колледж Тяньфу Юго-Западного
Университета Финансов и Экономики
yujiangping@tfsfwufe.edu.cn

Шао Куйцун

Старший преподаватель, Колледж Тяньфу Юго-Западного
Университета Финансов и Экономики
shaokuicong@tfsfwufe.edu.cn

COMMUNICATIVE EFFECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CHINESE CINEMA IN RUSSIA: PERCEPTION, POPULARITY, AND INFLUENCE

**Yu Jiangping
Shao Kuicong**

Summary: In recent years, Chinese films have been gaining increasing popularity among Russian audiences, reflecting not only the expansion of cultural exchange between China and Russia but also the transformation of the global cinematic landscape. This article examines key factors influencing the perception of Chinese cinema in Russia, including cultural differences, cinematic language, and audience expectations. The impact of visual aesthetics, narrative structures, and value priorities on the Russian audience is analyzed. Furthermore, the prospects for the further development of Chinese cinema in Russia are explored, including joint film projects and technological innovations that contribute to deeper intercultural interaction.

Keywords: Chinese cinema, intercultural communication, audience perception, cultural differences, cinematic discourse.

Аннотация: В последние годы китайские фильмы приобретают всё большую популярность среди российской аудитории, что отражает не только расширение культурного обмена между Китаем и Россией, но и изменение глобального кинематографического ландшафта. В данной статье рассматриваются ключевые факторы, влияющие на восприятие китайского кино в России, включая культурные различия, особенности кинематографического языка и зрительские ожидания. Анализируется влияние визуальной эстетики, сюжетных структур и ценностных приоритетов на российскую аудиторию. Кроме того, рассматриваются перспективы дальнейшего развития китайского кинематографа в России, включая совместные кинопроекты и технологические инновации, способствующие углублению межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: китайское кино, межкультурная коммуникация, восприятие зрителей, культурные различия, кинематографический дискурс.

Введение

В последние годы китайские фильмы все чаще появляются на российских экранах, вызывая широкий спектр реакций среди зрителей и критиков. Этот феномен представляет собой уникальную возможность для исследования коммуникативных эффектов межкультурной коммуникации в кино и на телевидении. Взаимодействие китайской и российской культур через кинематографический дискурс позволяет выявить не только особенности восприятия, но и причины популярности и влияния этих фильмов в российском обществе.

Исторически сложилось, что российские зрители проявляют глубокий интерес к китайской культуре и кинематографу. Фильмы, такие как «Красный гаолян» и «Китайские партнеры», получили признание на международных кинофестивалях и были положительно восприняты российской аудиторией. Это свидетельствует о существовании культурного диалога, в котором кино служит мостом между двумя великими цивилизациями. Однако с течением времени и изменением социально-

культурного контекста меняются и реакции зрителей на китайские фильмы, что делает актуальным изучение современных тенденций восприятия.

В данной статье мы сосредоточимся на анализе реакции российской аудитории на китайские фильмы, выпущенные в России за последние несколько лет, а также рассмотрим причины их популярности и влияния. Через призму конкретных примеров мы постараемся понять, какие коммуникативные эффекты возникают в процессе межкультурной коммуникации и как они отражаются на восприятии и интерпретации кинематографического контента. Это позволит не только глубже понять механизмы культурного обмена, но и выявить факторы, способствующие успешной интеграции иностранных фильмов в российский культурный ландшафт.

1. Ввоз и распространение китайских фильмов в России

В последние годы китайское кино всё активнее проникает на российский рынок, что отражает углу-

бляющиеся культурные и экономические связи между двумя странами. Этот процесс обусловлен не только официальными соглашениями о сотрудничестве в сфере кинопроизводства, но и естественным ростом интереса российской аудитории к китайской культуре, истории и современным социальным реалиям. Влияние китайского кинематографа в России заметно расширилось благодаря развитию цифровых платформ, международным кинофестивалям и увеличению числа совместных кинопроектов. Если в советский период китайские фильмы в основном представляли собой ограниченный круг политически ориентированных картин, то сегодня российские зрители имеют доступ к разнообразным жанрам – от исторических эпосов до фантастических блокбастеров и артхаусных драм. Это позволяет говорить о формировании нового культурного диалога, в котором кино становится не только инструментом развлечения, но и важным средством межкультурной коммуникации.

1.1 Исторический контекст и современное состояние

История распространения китайского кино в России отражает изменения в политических и культурных отношениях между странами. В советский период китайские фильмы практически не демонстрировались, за исключением идеологически выдержанных картин 1950–1960-х годов, прославлявших труд и революцию. После разрыва отношений в 1960-х они исчезли с экранов и лишь в конце 1980-х, в период перестройки, возобновился интерес к культуре Китая. В середине 1980-х годов выход в свет таких замечательных произведений киноискусства, как «Желтая земля» Чэнь Кайгэ (1984) и «Красный гаолян» Чжан Имоу (1987), ввел Китай в число лидеров мирового кинематографа, и с тех пор целый ряд фильмов китайских режиссеров был удостоен самых престижных наград на международных кинофестивалях в Берлине, Венеции, Каннах, Локарно и Токио [1].

В 1990-е годы, на фоне доминирования западного кинематографа, китайские фильмы почти не попадали в российский прокат. Однако с 2000-х, благодаря укреплению двусторонних отношений, в кинотеатрах начали появляться китайские боевики и фильмы о восточных единоборствах, такие как «Крадущийся тигр, затаившийся дракон» (2000) и «Герой» (2002). К середине 2010-х доступность китайского кино выросла благодаря стриминговым платформам, что привело к росту интереса к историческим и драматическим картинам.

Знаковым этапом стало появление совместных кинопроектов, таких как комедия «Как я стал русским» (2019), успешно объединившая элементы обеих культур. В 2020 году китайская комедия «囡妈» («Затерянные в России») стала первым китайским фильмом, широко распростра-

ненным в России в цифровом формате, подчеркнув роль онлайн-платформ.

Таким образом, китайский кинематограф в России прошел путь от редкого явления до важного элемента культурного обмена, формируя новый уровень межкультурного взаимодействия.

1.2 Политика и механизмы сотрудничества

Для укрепления культурных связей и продвижения кино Китай, и Россия подписали Меморандум о сотрудничестве в киноиндустрии. Документ регулирует механизмы совместного производства: финансирование может составлять от 20% до 80% бюджета, а продюсерские компании должны быть зарегистрированы в одной из стран. Ключевым преимуществом соглашения является присвоение совместным фильмам национального статуса в обеих странах, что упрощает их прокат и избавляет от квотирования в Китае.

Сотрудничество также активно развивается через кинофестивали. С 2016 года Китай — стратегический партнер Московского международного кинофестиваля, а Санкт-Петербургский кинофорум ежегодно включает специальные показы китайских фильмов. В октябре 2024 года в Москве прошел «Фестиваль китайского кино», организованный при поддержке государственных ведомств двух стран, что способствовало популяризации китайского кинематографа в России.

Кроме того, на высшем уровне обсуждаются новые инициативы. В октябре 2024 года Си Цзиньпин предложил Владимиру Путину расширить совместное кинопроизводство и технологический обмен. В рамках этой программы рассматриваются проекты, основанные на общих исторических событиях, что может значительно расширить аудиторию таких фильмов.

2. Реакция российской аудитории на китайские фильмы

В последние годы китайский кинематограф все чаще привлекает внимание российских зрителей, что свидетельствует о растущем интересе к культуре и искусству Китая. Разнообразие жанров, глубокий культурный контекст и уникальные сюжетные линии делают китайские фильмы привлекательными для российской аудитории. В этом разделе мы рассмотрим отзывы и оценки зрителей, а также влияние культурных различий на восприятие китайских фильмов в России.

Российские зрители проявляют искренний интерес к китайским фильмам, отмечая их художественную ценность и культурную глубину. Например, при просмотре трейлера фильма «哪吒2» студент историко-театрально-

го факультета Никита отметил: «Ярко, зрелищно, супер!». Такие отзывы свидетельствуют о том, что китайские фильмы способны впечатлить российскую аудиторию своими визуальными эффектами и эмоциональной насыщенностью.

Однако, несмотря на положительные отзывы, некоторые зрители сталкиваются с трудностями в запоминании имен китайских актеров. Это может быть связано с непривычностью китайских имен для русского уха и ограниченным количеством информации о китайских актерах в российском медиапространстве. Тем не менее, эмоциональные переживания главных героев, их радости и печали находят отклик у российской аудитории, поскольку отражают общечеловеческие чувства и ситуации.

Кроме того, российские зрители проявляют интерес к историческим и культурным аспектам, представленным в китайских фильмах. Например, музыкальная драма «杨贵妃» (Ян Гуйфэй) перенесла зрителей в эпоху династии Тан, что позволило им познакомиться с богатой историей и культурой Китая. Участие известных китайских актеров, таких как Фань Бинбин, также способствует повышению интереса к таким фильмам.

2.2 Культурные различия и их восприятие

Культура может рассматриваться как фактор, направляющий развитие человека, при этом в продуктах культуры отражаются предельные возможности людей определенной эпохи как кристаллизация их идей и переживаний [2]. Культурные различия играют ключевую роль в восприятии китайского кино российскими зрителями, формируя интерес и возможные барьеры в интерпретации. Освоение кинематографического языка требует культурной подготовки и открытости к новым нарративам. Важными факторами являются символизм, расхождение в ценностях и особенности темпа повествования.

Сложность восприятия китайского кино во многом связана с его символизмом. Визуальные метафоры — цвета, природные элементы, движения — несут философские смыслы. В отличие от западного кино, где акцент на диалогах и действиях, в китайских фильмах визуальный ряд выражает судьбоносные перемены. Например, в «Доме летающих кинжалов» (2004) смена погоды символизирует внутреннюю трансформацию героев, что может быть неочевидно российским зрителям.

Различия в философии также играют роль. В китайском кино подчеркивается коллективизм и самопожертвование, тогда как в российском — личный выбор героя. В «Войне волков 2» (2017) главный герой действует во имя нации, что может восприниматься как идеализированный патриотизм.

Темп повествования — еще один барьер. Российское кино тяготеет к медитативности, тогда как китайские фильмы, особенно исторические, насыщены резкими скачками эмоций, флешбеками и динамичной сменой событий. В «Тенях» (2018) Чжан Имоу использует свет и тень как метафору баланса сил, что требует внимательного восприятия, но может показаться хаотичным для зрителей, привыкших к линейному сюжету.

Несмотря на различия, российская аудитория постепенно адаптируется к китайскому кино. Этому способствуют популяризация китайских сериалов и анимации, совместные кинопроекты с российскими персонажами и растущий интерес к восточным культурам. Эти тенденции способствуют расширению кинематографического диалога между странами.

3. Анализ причин популярности китайских фильмов в России

Популярность китайских фильмов в России в последние годы нельзя рассматривать как случайное или временное явление. Это результат сложного взаимодействия между кинематографическими тенденциями, социальными изменениями и культурными процессами, происходящими в обоих обществах. Рост интереса к китайскому кино в России обусловлен глубинными факторами, включая поиск альтернативных нарративов, изменение зрительских ожиданий, а также трансформацию глобального культурного пространства. Рассмотрим эти аспекты подробнее.

3.1 Тематическая и содержательная уникальность

В отличие от западного кинематографа, китайские фильмы часто предлагают нетипичную для российской аудитории нарративную структуру, в которой особое внимание уделяется не только развитию сюжета, но и философскому подтексту, символике и эстетическому переживанию. Многие российские зрители, привыкшие к голливудским клише, воспринимают китайский кинематограф как освежающую альтернативу, способную предложить новые формы повествования.

Одним из примеров является жанр уся, который сочетает динамичность боевых сцен с философской глубиной. В фильмах, таких как «Герой» (2002) или «Дом летающих кинжалов» (2004), конфликт между персонажами выходит за пределы физического противостояния и превращается в метафорическое столкновение идеалов, что особенно привлекательно для интеллектуально ориентированной аудитории.

Еще одним важным аспектом является подход к эмоциям и взаимоотношениям между персонажами. В отличие от западного акцента на индивидуальные пере-

живания, китайское кино чаще рассматривает героя в контексте общества, семьи или исторической судьбы. Например, фильм «Прощай, моя наложница» (1993) исследует не только судьбу главных героев, но и исторические трансформации, на фоне которых разворачиваются их личные драмы. Такой многослойный подход к повествованию делает китайские фильмы особенно ценными для российской аудитории, интересующейся глубокой драматургией.

3.2 Визуальная эстетика и технологическое превосходство

Один из важнейших факторов успеха китайского кино в России — это зрелищность и внимание к деталям, которые в последние годы достигли высокого технического уровня. Китайская киноиндустрия сделала серьезный шаг вперед в области CGI, 3D-графики, хореографии боевых сцен и операторской работы, что позволило ей составить конкуренцию голливудским блокбастерам.

Визуальная эстетика китайского кино, особенно в жанре исторических эпоев, выходит за рамки обычной зрелищности и превращается в самостоятельный художественный язык. Например, фильмы Чжана Имоу, такие как «Тени» (2018), используют контраст светотени и минималистичный стиль, создавая уникальную атмосферу, отличающуюся от привычного реализма западного кино.

Кроме того, Китай активно развивает новые форматы кинопроизводства, такие как виртуальная реальность и интерактивное кино, что привлекает молодую аудиторию. Например, использование технологий искусственного интеллекта для создания спецэффектов и анимации делает китайские фильмы технологически прогрессивными, что добавляет им конкурентоспособности на мировом рынке.

3.3 Переосмысление глобального культурного пространства

Сегодня кино является одной из форм выражения национального самосознания, частью национальной культуры, поэтому художественный фильм обладает не меньшей ценностью, чем народные сказания, песни, эпос, выступая выразителем и продолжателем национальных традиций [3]. Одним из ключевых факторов растущей популярности китайского кино является изменение глобального культурного ландшафта и смещение центра культурного влияния с Запада на Восток. В условиях усталости от голливудского доминирования зрители по всему миру ищут альтернативные культурные модели, и китайский кинематограф предлагает новый взгляд на глобальные проблемы, идентичность и историю.

В российском обществе это особенно заметно на

фоне роста интереса к восточным культурам, философии и традициям. Китайское кино воспринимается не только как развлекательный продукт, но и как способ познакомиться с другой системой мышления, альтернативной западной. Это можно сравнить с тем, как в советское время интерес к итальянскому неореализму или французской новой волне выходил за рамки кинематографического дискурса и становился частью интеллектуальной жизни общества.

В этом контексте совместные кинопроекты Китая и России также играют важную роль. Например, фильмы, такие как «Как я стал русским» (2019) или грядущие российско-китайские ко-продукции, способствуют переосмыслению образа Китая в российском медиапространстве, делая его ближе и понятнее.

3.4 Психологический фактор сопричастности и поиск новых героев

Современные российские зрители ищут новые типы героев, отличающиеся от западных и российских традиционных персонажей. Китайские фильмы предлагают образы, соединяющие традиционные ценности с современными вызовами, создавая уникальных протагонистов. Например, герой «Войны волков 2» (2017) не просто боец или патриот, а национальный защитник в условиях глобального конфликта, что делает его особенно актуальным. Китайский кинематограф также представляет женских героинь, сочетающих силу, интеллект и моральную стойкость, как в фильмах «Мулан» (2009) и «Тень» (2018), что привлекает зрительниц, ищущих новые примеры для подражания.

Популярность китайского кино в России объясняется не только зрелищностью или культурным интересом, но и изменением зрительских предпочтений. Китайские фильмы предлагают новые нарративы, технологические инновации и альтернативные образы героев, что делает их особенно востребованными.

Таким образом, китайское кино не просто становится частью международного кинопотока, но и формирует новые представления о мире и культуре, влияя на глобальное восприятие Востока. Рост его популярности в России отражает более широкую тенденцию к изменению культурных влияний и открытию новых художественных горизонтов.

Заключение

Рост интереса к китайскому кино в России отражает глобальные изменения в кинематографе, зрительских предпочтениях и культурном диалоге между Востоком и Западом. Китайские фильмы привлекают аудиторию сочетанием визуальной эстетики, философской глубины и

передовых технологий. Однако их восприятие осложняется культурными различиями и особенностями нарратива, требующими межкультурной компетенции. Это делает китайское кино не только средством развлечения, но и способом расширения зрительского опыта.

Будущее китайского кино в России зависит от нескольких факторов. Во-первых, развитие совместного кинопроизводства поможет адаптировать фильмы к

восприятию российской аудитории. Во-вторых, образовательные инициативы позволят глубже понимать символику и нарративные особенности китайского кино. В-третьих, технологическое сотрудничество может привести к созданию инновационных проектов. Таким образом, китайский кинематограф становится не только культурным продуктом, но и важным элементом глобального кинопроцесса, способствующим культурному взаимодействию и новому уровню зрительского восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Образы Китая на российском экране. Взгляд из зрительного зала / А.Л. Андреев, И.А. Андреев // Вестник ВГИК. – 2013. – № 4(18). – С. 102–111.
2. Гавриченко О.В. Киноязык в современной культуре / О.В. Гавриченко, Т.Д. Марцинковская, В.Р. Орестова // Вестник РГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 3(9). – С. 58–72.
3. Канафьева В.В. Кино как наглядное пособие по исследованию межкультурных аспектов / В.В. Канафьева // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2013. – № 5(38). – С. 86–92.

© Юй Цзянпин (yujiangping@tfsfwufe.edu.cn), Шао Куйцун (shaokuicong@tfsfwufe.edu.cn).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Akubekova D. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology

Barcaeva E. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Department of special education and medical bases of speech Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Batchaeva K. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino – Balkarian State Agrarian University, Nalchik

Blokhin V. – Doctor of Historical Sciences, professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Brezhnev G. – Graduate student, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Chumak L. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kherson State University

Dirgina Ju. – student of the Faculty of Psychology and Defectology Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Doktorov A. – Graduate student, Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

Fedosov A. – deputy general director, Sverdlovsk Regional Museum of Local History, Yekaterinburg

Filipetskaya A. – senior lecturer, RTU MIREA

Gareeva G. – Doctor of Philology, Associate Professor, University of Science and Technology

Gavrilova E. – senior lecturer, RTU MIREA

Georgieva N. – Doctor of Historical Sciences, professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Gerasimenko T. – Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics

Gorsheneva T. – assistant professor, Military Educational Scientific Center of the Ground Forces "The Combined Arms Academy Armed Forces of the Russian Federation", Moscow

Gribacheva A. – Postgraduate student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Guan Yawen – Doctor of Philology, Lecturer, Department of Russian and Central Asian Languages, Institute of Foreign Languages, Central University of Nationalities, Beijing, China

Gulaya T. – Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics

Illarionova A. – Candidate of the Department of Social and Sports Pedagogical Technologies, Don State Technical University, Rostov-on-Don

Our authors

Ilyushchenko N. – Member, Moscow Regional Organization of the Union of Writers of Russia, professor, School-Studio of the Moscow Art Theater named after A.P. Chekhov, Moscow

Khamidova T. – postgraduate student, Pyatigorsk State University

Khamova S. – Candidate of Sociological Sciences, associate professor, Moscow technical university of communications and informatics

Khutorskaya L. – postgraduate Student, Don State Technical University, Rostov-on-Don

Kireev S. – Candidate of Historical Sciences, associate professor, higher school of pedagogy and history, Pacific National University (Khabarovsk)

Kravtsova E. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Kursk State Medical University

Kuhtina Ia. – senior lecturer, RTU MIREA

Levchenko E. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Kursk State Medical University

Levicheva S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow aviation institute

Malakhova E. – Perm State National Research University

Malish M. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin

Malkandueva A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Nalchik

Malshakova P. – graduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Malysheva K. – Senior lecturer, Higher School of Linguodidactics, Pacific State University, Khabarovsk

Menshakova N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Menshakova N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Menshikova G. – Candidate of philological sciences, associate professor, Military Zhukov's order university of radioelectronics (Cherepovets)

Mokeyeva L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Kherson State Pedagogical University

Mordaev Sh. – Postgraduate student, Altai State University, Barnaul

Mukova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Nalchik

Nain A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk

Nelyubina E. – candidate of pedagogical sciences, docent, Samara State University of Social Sciences and Education

Nosenko A. – Senior Lecturer, Pacific National University, Khabarovsk

Panfilova L. – doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Parfenova E. – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

Petrushkin A. – postgraduate student, Novosibirsk State University of Economics and Management "NINH"

Polyanina O. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology

Prikhodko V. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Pacific State University, Khabarovsk

Redkina L. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kherson State Pedagogical University

Reinhardt A. – Postgraduate student, Ufa State Petroleum Technological University

Reshetnyak O. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Kherson State Pedagogical University

Riabkin S. – Postgraduate Student, Perm State National Research University

Rybakova E. – senior lecturer, RTU MIREA

Shao Kuicong – lecturer, Tianfu College of Southwestern University of Finance and Economics

Shifrina S. – senior lecturer, Russian Biotechnological University (ROSBIOTECH), Moscow

Shmul I. – Candidate of Philological Sciences, Financial University under the Government of RF, Moscow

Shushara T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector, Kherson State Pedagogical University

Shustova S. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Perm State National Research University

Shustova S. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Perm State National Research University

Sibgaeva F. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University

Song Yushuang – Graduate student, Russian Language Institute, Heilongjiang University

Tarasova A. – Senior lecturer, Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation

Tatarintseva R. – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Teppeeva D. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Nalchik

Tsoloeva S. – candidate of philological sciences, associate professor, Russian Biotechnological University (ROSBIOTECH), Moscow

Tsvetkov I. – Postgraduate student, Kostroma State University

Tsvetkova A. – Candidate of Psychological Sciences, Teacher Military University of the Russian Federation Ministry of Defense

Ustova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino – Balkarian State Agrarian University, Nalchik

Vinokurova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Voznyuk I. – Candidate of philological sciences, associate professor, Military Zhukov's order university of radioelectronics (Cherepovets)

Xing Lu – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Yangulova A. – University of Science and Technology

Yu Jiangping – lecturer, Tianfu College of Southwestern University of Finance and Economics

Yusupova K. – Postgraduate student, Pskov State University

Zhang Meng – postgraduate student, Kazan (Volga Region) Federal University

Zhang Siyuan – Graduate student, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

Zhao Fan – Graduate student, Central China Normal University

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).