ISSN 2223–2982

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№6–2 2025 (ИЮНЬ)

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

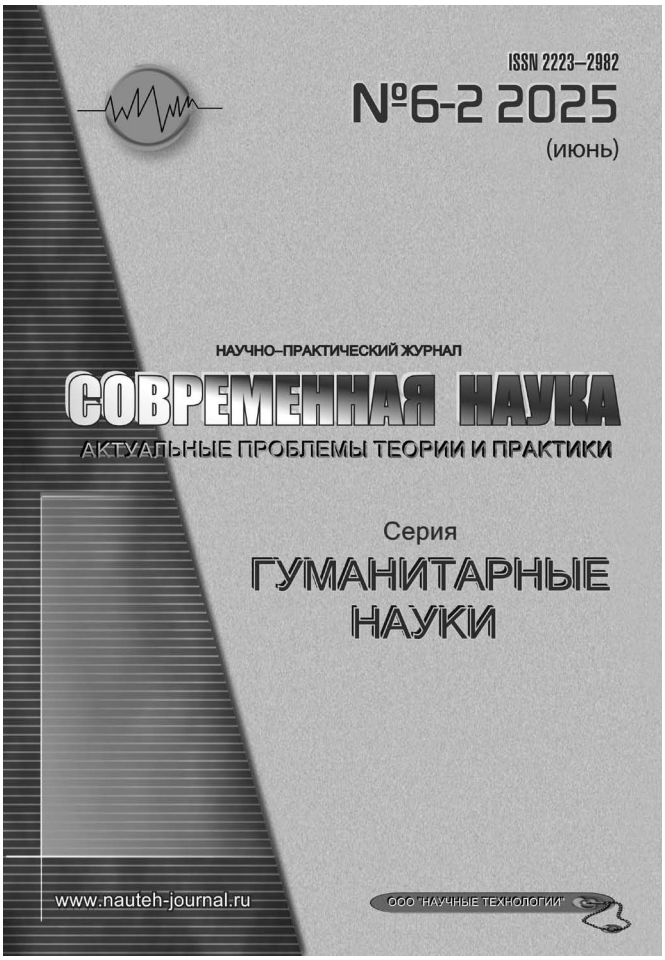
Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.х, 5.8.х, 5.9.х)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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 №6-2 (июнь) 2025 г.

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 13.06.2025 г. Формат 84х108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982

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

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

Ан На – Этнологическая экспертиза в Республике Саха (Якутия) и механизм СПОС: сравнительный анализ и перспективы интеграции
An Na – Ethnological expertise in the republic of Sakha (Yakutia) and the FPIC mechanism: comparative analysis and prospects for integration 7

Барнашов О.В., Григорьева Н.А., Симонова М.А. – Эволюция подходов к интернационализации высшего образования в 1980- 1990-х гг.
Barnashov O.V., Grigorieva N.A., Simonova M.A. – The evolution of approaches to the internationalization of higher education in the 1980s of the 1990s 12

Ковалев С.С. – Роль и позиция плебеев в период сословной борьбы VI–III вв. до н.э.
Kovalev S. – The role and position of the Plebeians in the period of class struggle of the VI–III centuries BC 16

Ролдугина В.Н., Токарева Е.А. – Жанр эстрадного театра в системе партийно-государственного руководства в годы культурной революции
Roldugina V., Tokareva E. – The genre of variety theater in the system of Party and state leadership during the Cultural Revolution 27

Филин С.А. – Христианские Миссии в германских колониях: попытки «германизации» населения
Filin S. – Christian missions in the German colonies: attempts to "Germanize" the population 31

Чжан Маньци – Место Китая во внешней политике АСЕАН
Zhang Manqi – China's place in ASEAN foreign policy 34

Педагогика

Абдрахманова И.И. – Технология формирования гражданской идентичности подростков в деятельности общественной организации
Abdrakhmanova I. – Technology of forming civil identity of teenagers in the activities of a public organization 40

Алексеенко О.И. – Преподавание гуманитарных дисциплин в вузе в современном цифровом обществе
Alekseenko O. – Teaching humanities in higher education in the modern digital society 44

Асриев А.Ю., Николаев К.Д. – Непрерывное образование офицера: субъектный подход
Asriev A., Nikolayev K. – Continuing officer education: a subjective approach 49

Гао Юймин – Профессиональный профиль выпускника-скрипача: российская глубина интерпретации против китайской технико-исполнительской точности
Gao Iuimin – The professional profile of a graduate violinist: Russian depth of interpretation versus Chinese technical and performing precision 54

Гришанова И.А. – Использование опорных схем в коррекции звукопроизношения у старших дошкольников-билингвов
Grishanova I. – Using support schemes in correcting sound pronunciation in senior bilingual preschool children 59

Дрегер К.Е. – Социальный интерес как фактор академической успешности студентов направления подготовки «журналистика» и «медиакоммуникации»
Dreger K. – Social interest as a factor of academic success among students in "journalism" and "media communications" programs 64

Дундуа С.В., Гудовский И.В. – Инклюзивные подходы в выездной творческой школе: опыт и результаты исследования
Dundua S., Gudovsky I. – Inclusive approaches in a creative field school: experience and results of the study 70

Ждан М.В. – Актуальные тенденции в педагогической коррекции речемыслительной деятельности у взрослых лиц с афазией
Zhdan M. – Current trends in pedagogical correction of speech-thinking activity in adults with aphasia 75

Карапузиков А.А., Опарин Д.Е., Могилевская Т.Е. – Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России
Karapuzikov A., Oparin D., Mogilevskaya T. – Competence-based approach in the system of professional training of cadets of higher education institutions of the Russian ministry of emergency situations 82

Кладова И.С., Гитман Е.К. – Модель пропедевтики аэрокосмического образования на основе интеграционных механизмов
Kladova I., Gitman E. – A model of propaedeutics of aerospace education based on integration mechanisms 86

Колесникова И.А. – Особенности преподавания математической логики для студентов гуманитарных специальностей
Kolesnikova I. – Specific features of teaching mathematical logic to humanities students 94

Крапивник Л.Ф. – «Тексты культуры» в иноязычной аудитории
Krapivnik L. – "Texts of culture" as an object of study foreign audience 97

Лю Суин, Ковалева А.Г. – Педагогические условия применения VR/AR-технологий для обучения иностранным языкам на начальном этапе
Liu Suying, Kovaleva A. – Pedagogical conditions for using VR/AR technologies for teaching foreign languages at the initial stage 101

Парфёнова Т.А. – Исследование сформированности лексики с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи
Parfenova T. – Study of the formation of vocabulary with spatial meaning in preschool children with general speech underdevelopment. 105

Петрова Л.Н. – Проблемы и перспективы использования искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в современных российских неязыковых вузах
Petrova L. – Problems and prospects of using artificial intelligence in teaching foreign languages in modern Russian non-linguistic universities 111

Сазонова Т.В. – Применение компьютерных технологий при изучении графических дисциплин в высшей школе
Sazonova T. – Application of computer technologies in the study of graphic disciplines in higher education 114

Соколов К.Л., Царегородцев А.В. – Анализ особенностей машинного перевода научных, деловых и рекламных текстов
Sokolov K., Tsaregorodtsev A. – Analysis of the features of machine translation of scientific, business and advertising texts 120

Сысоева М.С. – Креативность старшеклассников как ключевой компонент ориентации на познание
Sysoeva M. – Creativity of high school students as a key component of orientation towards cognition 128

Таркова А.П. – Лингвокультурологический подход в обучении эвенскому языку в начальной школе арктических образовательных организаций Республики Саха (Якутия)
Tarkova A. – Linguoculturological approach to teaching the even language in primary school of arctic educational organizations of the Republic of Sakha (Yakutia) 139

Тымчук А.С. – Роль педагогических вузов в формировании правовой культуры будущих учителей начальных классов
Tymchuk A. – The role of pedagogical universities in the formation of the legal culture of future primary school teachers 142

Юдеева Т.В., Момотенко В.П. – Практика школьного инициативного бюджетирования как инструмент профессиональной ориентации
Yudeeva T., Momotenko V. – The practice of school initiative budgeting as a tool of professional orientation 147

Филология

Аблецова Н.В. – Предвыборный политический дискурс в сми (на материале выступлений американских и европейских политиков)
Abletsova N.V. – Pre-election political discourse in the media (based on the speeches of American and European politicians). 151

Алиева С.А., Идаятова А.И. – Национально-культурная специфика русских и лезгинских паремий с компонентом «судьба»
Alieva S., Idaatova A. – National and cultural specifics of russian and lezgian proverbs with fate component 156

Алиева С.А., Шамсудинова Х.А. – Лексикографические и культурологические основания концепта «счастье» в арабском и аварском языках
Alieva S., Shamsudinova Kh. – Lexicographic and cultural foundations of the concept happiness in Arabic and Avar languages 159

Башкова Л.Р., Холодкова Ю.В., Мельниченко Д.С. – Явления языковой девиации в произведениях классиков на примере русской и зарубежной литературы
Bashkova L., Kholodkova Yu., Melnichenko D. – Phenomena of language deviation in classic works of Russian and foreign literature 164

Ван Юйлинь – Коммуникативный подход к анализу эмотивного пространства художественного текста (на материале прозы И.С. Тургенева)
Wang Yulin – communicative approach to analysis emotional space of literary text (based on the prose of I. Turgenev). 168

Ван Мэнъяо – Прагматические аспекты репрезентации концепта ПРОЩЕНИЕ в русском языке
Wang Mengyao – Pragmatic aspects of representation of the concept FORGIVENESS in the Russian language 173

Епатко Т.А., Бурдун С.В., Белоусова О.А. – Лексико-семантическая экспликация красного цвета в песнях линейных казаков Кубани
Yepatko T., Burdun S., Belousova O. – Lexical and semantic explication of the red flower in the songs of the Kuban line Cossacks 176

Иванова Т.К., Букач О.В. – Развитие словообразовательных особенностей австрийского варианта немецкого языка
Ivanova T., Bukach O. – Development of word-formation patterns in Austrian German 183

Корбмахер Т.В. – Сопоставительный анализ грамматических категории текстов кулинарных рецептов (на материале диалектов российских немцев)
Korbmakher T. – Comparative analysis of grammatical categories of culinary recipe texts (based on the dialects of Russian Germans) 187

Королькова А.В., Алексеева М.И. – Языковая и речевая репрезентация юридического дискурса в СМИ и медиапространстве
Korolkova A., Alekseeva M. – Linguistic and speech representation of legal discourse in the media and media space 191

Куликова Е.В., Лу Юйтун – К вопросу о классификации и функционировании русских и китайских словосочетаний
Kulikova E., Lu Yutong – On the classification and functioning of Russian and Chinese word collocations. 197

Лупина А.Е. – Культурный код прецедентных имен в романе А. Гавальда «35 кило надежды»
Lupina A. – Cultural code of precedent names in the A. Gavalda's novel "35 Kilos of Hope". 201

Лянь Бинбин – Свобода и счастье в идейной структуре поэмы К.Ф. Рылеева «Войнаровский»
Lian Bingbing – Freedom and happiness in the ideological structure of the poem K.F. Ryleev "Voynarovsky" 205

Остапенко А.Б. – Влияние работ Ф. Маутнера на развитие гендерной лингвистики
Ostapenko A. – Impact of F. Mauthner's works on development of gender linguistics 209

Пивоненкова Т.Б. – Стилистические приемы в рассказе Трумена капоте “Among the Paths to Eden”
Pivonenkova T. – Stylistic devices in Truman capote's story “Among the Paths to Eden”. 213

Семенова С.Н., Баклагова Ю.В. – Анализ текстов рассказов из цикла «донские рассказы» (К 120-летию со дня рождения М.А. Шолохова)
Semenova S., Baklagova Ju. – Analysis of texts of short stories based on "don stories" (To the 120th anniversary of M.A. Sholokhov’s birth) 217

Ситдикова Г.Р., Габдрахманова А.С., Валеева Р.З., Крепкогорская Е.В. – К вопросу о соотнесенности порядка слов с глубинными структурами (на материалах русского, английского и татарского языков)
Sitdikova G., Gabdrakhmanova A., Valeeva R., Krepkogorskaya E. – On the question of the correlation of word order with deep structures (based on materials from Russian, English, and Tatar languages). 221

Скрябина А.М. – Генезис романа: влияние судебной риторики, историографии, живописи и философии
Skryabina A. – The genesis of the novel: the influence of judicial rhetoric, historiography, painting, and philosophy 226

Сун Даньо – Сравнительный анализ второстепенных женских образов в романе «Сон в красном тереме» и эпопее «Война и мир»
Song Dannuo – A comparative analysis of secondary female characters in the novel dream of the Red Chamber and the Epic War and Peace. 232

Халгаева Д.Д., Манджиева С.В., Джалова Д.Б., Манджиева А.М., Швидкая А.О. – Светский портрет в американских электронных женских журналах (на примере «Vogue»)
Khalgaeva D., Mandzhieva S., Dzhalova D., Mandzhieva A., Shvidskaya A. – Secular portrait in American women's electronic magazines (on the example of "Vogue"). 238

Червоный А.М., Сидельникова А.И. – К проблеме перевода на русский язык французских фонетических средств экспрессивности
Chervony A., Sidelnikova A. – To the problem of translation into Russian of French phonetic means of expressiveness. 243

Юдина Н.В., Камашев И.И. – Языковая политика Республики Индия: особенности и возможности интеграции инструментов в российский контекст
Yudina N., Kamashev I. – Language policy of the republic of India: features and opportunities for integrating its instruments into the Russian context 246

Информация

Наши авторы. Our Authors. 252

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 254

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.06

ЭТНОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ) И МЕХАНИЗМ СПОС: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ

Ан На
Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
youaremelody.999@gmail.com

Аннотация: В статье проведён сравнительный анализ этнологической экспертизы (ЭЭ) в Республике Саха (Якутия) и механизма свободного, предварительного и осознанного согласия (СПОС) Международной финансовой корпорации (МФК). Выявлены их преимущества и недостатки на примере российской и международной практики. Использованы сравнительно-правовой и институциональный подходы, контент-анализ и метод кейс-стади. Сделан вывод о необходимости комбинированного подхода, объединяющего юридическую обязательность ЭЭ и активное участие коренных народов в рамках СПОС для обеспечения устойчивого развития и защиты прав коренных народов.

Ключевые слова: этнологическая экспертиза, СПОС (Свободное, Предварительное, Осознанное Согласие), коренные народы, Республика Саха (Якутия), Международная Финансовая Корпорация.

ETHNOLOGICAL EXPERTISE IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) AND THE FPIC MECHANISM: COMPARATIVE ANALYSIS AND PROSPECTS FOR INTEGRATION

An Na

Summary: The article presents a comparative analysis of ethnological expertise (EE) in the Republic of Sakha (Yakutia) and the mechanism of free, prior, and informed consent (FPIC) of the International Finance Corporation (IFC). The advantages and disadvantages of each mechanism are identified based on Russian and international practices. The study employs comparative legal and institutional approaches, content analysis, and the case study method. The conclusion emphasizes the need for a combined approach that integrates the legal enforceability of EE with the active participation of Indigenous peoples through FPIC to ensure sustainable development and the protection of Indigenous rights.

Keywords: ethnological expertise, FPIC (Free, Prior, and Informed Consent), Indigenous Peoples, Republic of Sakha (Yakutia), International Finance Corporation (IFC).

Введение

В последние десятилетия международное сообщество добилось значительного прогресса в защите прав коренных народов, в том числе принятие Конвенции Международной организации труда (далее – МОТ) № 169 и Декларации Организации Объединённых Наций (далее – ООН) о правах коренных народов (2007). Тем не менее, промышленное освоение территорий продолжает представлять серьёзные вызовы как для сохранения традиционного образа жизни, так и для участия коренных народов в процессах принятия решений. Эти вызовы наиболее ярко проявляются в российской Арктике, где остро стоят вопросы защиты исконной среды обитания и справедливого возмещения ущерба, наносимого крупными корпорациями [1, с. 15]

В Российской Федерации одним из ключевых механизмов защиты прав коренных малочисленных народов является этнологическая экспертиза (далее – ЭЭ). Согласно статье 1, пункту 6 федерального закона «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации», ЭЭ определяется как научное исследование влияния изменений исконной среды обитания и социально-культурной ситуации на развитие этноса [2]. Несмотря на её значимость, механизм реализации ЭЭ на федеральном уровне отсутствует, чётко регламентированный механизм реализации ЭЭ, и её применение ограничивается региональным законодательством. При этом юридически обязательный статус ЭЭ закреплён только в Республике Саха (Якутия) (далее – РС(Я)). Практика этнологической экспертизы в России предусматривает участие общественности, включая публичные слушания и консультации, что особенно закреплено в региональных правовых актах, таких как законодательство РС(Я) [3, с. 6].

В то же время международные стандарты — такие как Декларация ООН о правах коренных народов (2007 г.) и стандарты Международной финансовой корпорации (далее – МФК) — предусматривают процедуру свободного, предварительного и осознанного согласия (далее – СПОС). Эта процедура предоставляет коренным народам право одобрять или отклонять проекты, затрагивающие их территории и традиционный образ жизни, на основе активного и информированного участия [4, 5].

Целью данного исследования является проведение сравнительного анализа процедур ЭЭ и СПОС для выявления их преимуществ и недостатков, а также оценки потенциала их интеграции в российскую правовую систему. Методологическую основу составляют сравнительно-правовой, институциональный и системный подходы, дополненные методом кейс-стади. Такой подход позволяет объективно сопоставить международные и национальные практики и выработать рекомендации по совершенствованию механизмов взаимодействия с коренными народами.

Правовые и институциональные основы этнологической экспертизы и СПОС

В РС(Я) процедура ЭЭ была впервые введена законом от 14 апреля 2010 года № 820-3 N 537-IV «Об этнологической экспертизе в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)». В совокупности с утверждёнными Правительства РС(Я) правилами проведения этнологической экспертизы данный закон формирует организационно-правовой механизм реализации процедуры. Ответственным органом за её проведение выступает Министерство по развитию Арктики и делам народов Севера РС(Я). Заказчиком является юридическое или физическое лицо, планирующее осуществление хозяйственной деятельности на соответствующих территориях. Важной особенностью является юридическая обязательность заключений экспертизы: отрицательное заключение может привести к запрету реализации проекта (статья 8) [6].

МФК, входящая в группу Всемирного банка, является одной из крупнейших организаций, поддерживающих частный сектор в развивающихся странах [7]. В 2012 году МФК внедрила процедура СПОС в Стандарт деятельности № 7, посвящённый коренным народам. Согласно пункту 13 этого стандарта, проектные организации обязаны идентифицировать затрагиваемые коренные сообщества и оценить необходимость получения их согласия на реализацию проекта. Процедура СПОС направлена на минимизацию негативного воздействия инвестиционных проектов на коренные народы и обеспечение уважения их традиционных прав. Впоследствии требования СПОС были восприняты и другими международными финансовыми организациями и банками, подписавшими Принципы Экватора. СПОС не предполагает обязательного единогласного согласия, однако требует документального оформления процесса переговоров и достигнутых соглашений [8].

Обязательность процедуры и участие коренных народов

Участие коренных народов в механизмах согласования имеет различный характер в рамках ЭЭ и СПОС. ЭЭ представляет собой юридически обязательную процедуру, регламентированную российским законодательством. Согласно ст. 8 Федерального закона от 30.04.1999 № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации», коренные народы имеют право инициировать проведение экспертизы, участвовать в её проведении и знакомиться с её результатами [2]. В РС(Я) это право дополнительно подкреплено местным законом № 820-3 № 537-IV «Об этнологической экспертизе…», который предусматривает учёт общественного мнения, участие профильных организаций и гласность экспертизы. Так, статья 5 данного закона закрепляет право представителей коренных народов участвовать в работе экспертных комиссий, делегируя своих представителей для контроля процесса экспертизы и защиты своих интересов [6]. Однако на практике степень реального участия представителей северных малочисленных народов в ЭЭ остаётся ограниченной и носит скорее формально-декларативный характер [9, с. 31].

В системе СПОС участие коренных народов является центральным элементом процесса. Согласно Стандарту деятельности №7 МФК, активное вовлечение коренных народов в принятие решений является ключевым механизмом защиты их прав и снижения негативного воздействия проектов. Согласно пункту 12 Стандарта деятельности № 7 МФК, СПОС основывается на добросовестных переговорах между компанией и затронутыми коренными народами в рамках процедуры информированного консультирования и участия, описанной в Стандарте деятельности 1 МФК. Для достижения согласия не требуется полного единогласия всех членов сообщества. Процесс допускает различные мнения и особое внимание уделяет уязвимым группам (женщинам, молодёжи и пожилым людям). Необходимо документировать весь процесс, обеспечивать заблаговременное информирование коренных народов, учитывать интересы всех социальных групп и уважать культурные особенности при проведении консультаций. Руководство МФК по применению Стандарта 7 предусматривает совместную с коренными народами разработку механизма подачи жалоб и разрешения споров, что повышает прозрачность процесса и снижает риски конфликтов [10, с. 14]. Таким образом, СПОС представляет собой более гибкий, ориентированный на диалог механизм по сравнению с ЭЭ.

Сравнение процедур СПОС и ЭЭ

Этнологическая экспертиза, закреплённая в законодательстве РС(Я), является обязательной для всех проектов, затрагивающих территории традиционного природопользования коренных малочисленных народов. ё ключевая особенность заключается в акценте на научно обоснованной оценке социально-экономических и культурных последствий предполагаемой деятельности. Процедура включает четыре этапа: подготовительный

(сбор данных), полевые исследования (анализ потерь), социально-экологический анализ с публичными слушаниями и формирование заключения с компенсационными мерами. Сильной стороной ЭЭ является её нормативная обязательность [6].

Процедура СПОС, согласно Стандарту деятельности № 7 МФК, включает аналогичные этапы: определение затронутых сообществ и оценка воздействия, консультации и переговоры (предоставление информации и достижение соглашения с учётом традиций и особенностей сообщества) и непрерывный мониторинг выполнения достигнутых договорённостей и соблюдения обязательств [8].

Ключевое отличие заключается в юридической обязательности и сфере применения. ЭЭ в Якутии является юридически обязательной процедурой для широкого круга проектов, планируемых в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов, если проекты способны оказать влияние на их среду обитания или культуру. СПОС же формально требуется международными стандартами (например, МФК) в основном при наличии особо серьезных рисков для коренных народов, таких как предстоящее физическое или экономическое перемещение, воздействие на критически важное культурное наследие или использование их земель и ресурсов. Это создает правовой пробел, при котором проекты с косвенным воздействием могут обходить СПОС, в то время как ЭЭ охватывает более широкий спектр деятельности, но не всегда обеспечивает полноценное учёт мнения самих сообществ.

Сравнительный анализ применения СПОС и ЭЭ в проектах развития

Для иллюстрации рассмотрим примеры реализации каждого механизма в рамках крупных инфраструктурных проектов – международного и российского.

Пример 1. Проект гидроэлектростанции Upper Trishuli-1 (далее – UT-1) в Непале. Данный проект реализуется под руководством Непальской компании по водным ресурсам и энергетике (Nepal Water and Energy Development Company, далее – NWEDC) и охватывает территорию десяти деревень к северу от Катманду, у границы с Китаем. Эти населённые пункты преимущественно заселены народом таманг (Tamang), ведущим традиционное сельское хозяйство и исповедующим тибетский ламайский буддизм. Таманг официально признаны правительством Непала и международными финансовыми организациями в качестве коренного народа, что даёт им право на применение процедуры СПОС при реализации проектов. Проект вызвал обеспокоенность по поводу ограничения доступа к природным ресурсам и сохранения культурного наследия, что послужило основанием для применения СПОС. Данный механизм обеспечил участие коренных общин в принятии решений и способствовало конструктивному взаимодействию между заинтересованными сторонами [11, p. 3–6]. Процесс получения СПОС для проекта UT-1, подробно описанный в [12, p. 35–40], включал несколько этапов, направленных на укрепление доверия и достижение договорённости.

1. Формирование деревенских представительств и информирование (апрель – июнь 2018 г.)

Непальская федерация коренных народов (NFIN) совместно с международным консультантом Cross-Cultural Consulting Services (CCCS) организовали систему представительства общин, а также создали рабочие группы. В каждом затронутом поселении был избран консультационный совет (Adibasi Janajati Advisory Council, AJAC) численностью до 10 человек, включая не менее трёх женщин, традиционных лидеров и социально уязвимых жителей. Параллельно проводилось информирование населения о проекте. В июне 2018 г. была завершена оценка воздействия на окружающую среду (ОВОС), результаты которой представлены общинам – это повысило прозрачность и информированность местных жителей.

1. Социальное картирование и консультации

На данном этапе было осуществлено социальное картирование для выявления потребностей сообществ и возможных механизмов компенсации. В августе 2018 года состоялись консультации, где местные жители высказали свои опасения и предложения по реализации проекта, компенсациям и управлению. Консультационный процесс был расширен и включил дополнительные деревни, что обеспечило большую инклюзивность.

2. Разработка и утверждение Плана взаимодействия с коренными народами

План взаимодействия с коренными народами, включающий механизмы реализации договорённостей, бюджет и меры компенсаций. Проект плана был обсуждён с представителями сообществ и доработан с учётом их замечаний. Итогом стала согласованная сводная матрица требований сообщества, официально принятая сторонами.

3. Окончательное согласование и формализация соглашения (конец 2018 г.)

Заключительный этап включал получение формального согласия местных сообществ на условиях, зафиксированных в соглашении. Согласование было скреплено проведением традиционного обряда Puja, организованного ламами и шаманами общин, что придало про-

цессу культурно значимую форму. Одновременно была создана трёхсторонняя модель управления проектом с участием компании NWEDC, местных властей и представителей общин, что обеспечило чёткий контроль за выполнением обязательств всеми сторонами.

Этнологическая экспертиза в Якутии: опыт компании «Алроса»

Успешное применение механизма ЭЭ в условиях добывающей промышленности продемонстрировано на примере компании «Алроса» при разработке Верхне-Мунского месторождения в Якутии. Этот проект – одно из крупнейших алмазных месторождений, открытых в последние годы, и расположенный около 180 км от города Удачный. В 2016 году для оценки потенциального влияния разработки месторождения на местное население была инициирована этнологическая экспертиза, охватившая территорию Оленёкского эвенкийского национального района [13]. Процесс ЭЭ состоял из нескольких этапов и был проведён в соответствии с распоряжением Правительства РС(Я) от 05.09.2016 № 1022-р о проведении этнологической экспертизы по проекту Верхне-Мунского месторождения [14].

1. Подготовка и сбор данных.

На первом этапе был проведён сбор и анализ исходных данных. Компания «Алроса» подготовила пакет документов, включая пояснительную записку, перечень экологических мероприятий, расчёт потенциальных ущерба и материалы оценки воздействия на этносоциальную среду. Использование геоэкологических карт позволило детализированно оценить степень влияния проекта на традиционные территории коренного населения.

2. Этносоциальная оценка воздействия

Оценка основывалась на анализе традиционных видов хозяйствования местного населения, их зависимости от природных ресурсов, а также культурных практик. Использовались различные картографические материалы: карты традиционного природопользования, геоэкологические схемы, карты охотничьих угодий, зон повышенной нагрузки и другие. На основании собранных данных эксперты рассчитали потенциальные экономические потери традиционного хозяйства на разных стадиях проекта. Например, было оценено, что на стадии строительства убытки составят порядка 1,64 млн руб., а на стадии эксплуатации – до 22,34 млн руб. Указанные расчёты стали основой для разработки компенсационных механизмов.

3. Итоговые рекомендации и компенсационные меры

На основании этнологической экспертизы (ЭЭ) было принято решение о реализации проекта освоения Верхне-Мунского месторождения при условии внедрения дополнительных защитных механизмов. В рамках рекомендаций предусматривалась поддержка образовательных программ для молодёжи, создание альтернативных источников дохода, сохранение традиционной культуры и национальных праздников, а также обеспечение трудоустройства местного населения на объектах проекта. Также была рекомендована реализация регулярного этнологического мониторинга каждые пять лет для оценки изменений в экологических и социально-экономических условиях жизни коренных народов. Данные предложения частично были реализованы: в 2018 году между АК «Алроса» и администрацией Оленёкского улуса было подписано Соглашение о сотрудничестве, предусматривающее ежегодное финансирование района в размере 100 миллионов рублей на протяжении пяти лет. Этот документ стал результатом длительных переговоров и закрепил системный подход к социально-экономическому партнёрству между компанией и местным сообществом. [15]

Таким образом, проведённая компанией «Алроса» этнологическая экспертиза предоставила комплексный и структурированный подход к оценке влияния промышленной деятельности на коренные народы. Однако в отчёте об ЭЭ содержится ограниченная информация о конкретных механизмах общественного участия, таких как публичные слушания или социологические опросы, что несколько снижает прозрачность и инклюзивность процесса.

Заключение

В статье проведён сравнительный анализ процедур этнологической экспертизы Республики Саха (Якутия) и СПОС, применяемой Международной финансовой корпорацией, а также проанализированы конкретные примеры их реализации. Оба механизма направлены на защиту прав коренных народов, однако различаются по юридической обязательности, вовлечённости местных сообществ и применяемости на различных этапах проектной деятельности. Российская практика демонстрирует уникальный региональный опыт регулирования ЭЭ, однако она осуществляется без обязательного согласия местного населения. СПОС, напротив, основывается на активном участии сообществ, но не всегда юридически обязателен, что снижает его эффективность. Объединение обязательной юридической силы ЭЭ с принципами активного участия, присущими СПОС, позволит создать комплексную систему защиты интересов коренных народов. В дальнейшем необходимо провести более детальный анализ возможных правовых механизмов их интеграции и определить оптимальные пути внедрения данного подхода в российское законодательство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слепцов А.Н. Государственная этнологическая экспертиза Республики Саха (Якутия) // Арктика XXI век. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (4). – С. 15. – Электронный ресурс. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-etnologicheskaya-ekspertiza-respubliki-saha-yakutiya (дата обращения: 03.02.2025).
2. Федеральный закон от 30.04.1999 N 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18443/ (дата обращения: 17.12. 2024).
3. Новикова Н.И. Этнологическая экспертиза в Российской Федерации: правовые основания и перспективы для коренных народов // Арктика XXI век. Гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (13). – С. 4–20.
4. Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов [Электронный ресурс]. – 2007. –. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/indigenous_rights.shtml (дата обращения: 11.04.2025).
5. Международная финансовая корпорация. Стандарт деятельности 7: Коренные народы [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/2010/2012-ifc-performance-standard-7-ru.pdf (дата обращения: 11.02.2024).
6. Республика Саха (Якутия). Закон от 14 апреля 2010 г. № 820-3 N 537-IV «Об этнологической экспертизе в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности и на территориях традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)» [Электронный ресурс]. – 2010 – URL: https://docs.cntd.ru/document/895252453 (дата обращения: 16.02.2024).
7. International Finance Corporation. About the Corporation [Electronic resource]. – URL: https://www.ifc.org/en/about (accessed: 01.12.2024).
8. Международная финансовая корпорация. Стандарт деятельности 7: Коренные народы [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/2010/2012-ifc-performance-standard-7-ru.pdf (дата обращения: 11.02.2024).
9. Шадрин В.И. Актуальные вопросы проведения этнологической экспертизы в Республике Саха (Якутия) // Вопросы истории и культуры северных стран и территорий. 2022. № 3. С. 25–38.
10. Международная финансовая корпорация (МФК). Руководство по применению Стандартов деятельности IFC. Стандарт деятельности 7: Коренные народы [Электронный ресурс]. – URL: https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/2010/2012-ifc-ps-guidance-note-7-ru.pdf (дата обращения: 11.02.2024)
11. Rai N.K. Free, Prior and Informed Consent of the Tamang Indigenous Peoples of Nepal: An Independent Assessment on Compliance with the IFC Performance Standards in the Upper Trishuli-1 Hydroelectric Project. – Kathmandu: Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples, Asia Indigenous Peoples Pact, International Working Group for Indigenous Affairs, 2023. – 146 p.
12. Environmental Resources Management. Upper Trishuli-1 Hydropower Project: Updated Non-Technical ESIA Addenda. Final version. March 2019. – Kathmandu: Prepared for Nepal Water and Energy Development Company and International Finance Corporation, 2019. – 245 p.
13. ГТРК Саха. Экспертная комиссия по этнологической экспертизе начала свою работу // ГТРК Саха [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: https://gtrksakha.ru/news/2016/03/11/-q-q/ (дата обращения: 25.01.2025).
14. Республика Саха (Якутия). Правительство. Распоряжение от 5 сентября 2016 г. № 1022-р «О проведении этнологической экспертизы по проекту Верхне-Мунского месторождения» [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: https://prav.sakha.gov.ru/ot-05-sentyabrya-2016-g-----1022-r (дата обращения: 16.04.2025).
15. Официальный информационный портал Республики Саха (Якутия). Подписано Соглашение о сотрудничестве между «Алроса» и Оленекским районом [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/2936182 (дата обращения: 04.04.2025).

© Ан На (youaremelody.999@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.08

ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1980- 1990-Х ГГ.

THE EVOLUTION OF APPROACHES TO THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE 1980S OF THE 1990S

O. Barnashov
N. Grigorieva
M. Simonova

Summary: An article that continues the series of publications of authors on the history of internationalization of education in Russia and the world, the essential characteristics of this phenomenon are considered. Special attention is paid to the analysis of the basic concepts of the internationalization of education, which at the turn of the twentieth and 21st centuries set the tone for the processes of the internationalization of university activities, which were rapid development in the 2010-2020s. Attention is focused on the first concepts of internationalization, where the international activities of higher education organizations are considered through the prism of globalization processes. A spectrum of discussion issues is determined about how analyzed concepts are universally applicable on a global scale.

Keywords: internationalization, universities, higher school, education.

Барнашов Олег Владимирович
научный сотрудник, Центр сравнительного и международного образования, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»
logacheva-nv@rudn.ru
Григорьева Наталия Анатольевна
доктор исторических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»
grigoryeva-na@rudn.ru
Симонова Мария Александровна
доктор исторических наук, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»
simonova-ma@rudn.ru

Аннотация: В статье, которая продолжает серию публикаций авторов по истории интернационализации образования в России и мире, рассматриваются сущностные характеристики данного феномена. Отдельное внимание уделяется анализу основных концепций интернационализации образования, которые на рубеже XX и XXI веков задали тон процессам интернационализации вузовской деятельности, получившим бурное развитие в 2010-2020-е годы. Акцентируется внимание на первых концепциях интернационализации, где международная деятельность организаций высшего образования рассматривается сквозь призму процессов глобализации. Определен спектр дискуссионных вопросов о том, насколько проанализированные концепции являются универсально применимыми в глобальном масштабе.

Ключевые слова: интернационализация, университеты, высшая школа, образование.

Интернационализация образования в условиях глобализации стала своеобразной новой тенденцией развития образовательной деятельности в особенности организаций высшего образования. Однако неправильно считать, что само явление интернационализации образования – это порождение эпохи глобализации. Международная деятельность университетов, концептуально обозначаемая термином «интернационализация», уходит корнями в средневековое прошлое – эпоху, в которой происходило зарождение и развитие первых европейских университетов. Поэтому явлению, обозначаемому термином «интернационализация образования», как минимум уже восемь столетий.

На протяжении длительного процесса исторического развития, начиная со средних веков, университеты прошли множество этапов трансформации в своем развитии. На сегодняшний день классические университеты, которые проявились на международно-образовательных площадках, вступили на путь конкуренции за международное влияние. В нынешнем столетии особо актуализировалась борьба мировых университетов за иностранных студентов, в связи с чем в академическом сообществе развернулись активные дискуссии относительно интернационализации высшего образования. Поэтому, говоря о феномене интернационализации образования, мы понимаем глобальные процессы в образовательной среде университетов, заявивших о себе на рубеже XX и XXI веков.

Еще в 1989 году исследователь Центра международного образования Калифорнийского университета, США, Морис Харари (M. Harari) предположил, что международное образование должно охватывать не только учебную программу, зарубежные обмены учеными и студентами, программы сотрудничества с зарубежной общественностью, обучение и широкий спектр административных задач, но и четкое понимание мирового развития, глобаль-

ную осведомленность, а также ориентацию и измерение в профессиональной деятельности, которые выходят за рамки одного учреждения и формируют его этику [1].

Основанная в 1989 году Европейская ассоциация международного образования (EAIE) анонсировала, что международное образование охватывает широкий спектр деятельности и может быть определено только в общем виде как совокупность всех видов деятельности, связанных с интернационализацией высшего образования, при этом интернационализация представляет собой целый спектр процессов, посредством которых высшее образование становится менее национальным и более ориентированным на международный уровень [2].

В 1992 году исследователи Стефен Арум (S. Arum) и Жак Ван де Уотер (J. Van de Water) попытались дать определение международному образованию на основе анализа концепций и определений, используемых в США начиная с 70-х годов XX века. В частности, базовым для них стало определение, Харари, сформулированное в 1972 году. Оно объединяло три основных элемента: 1) международное содержание учебной программы; 2) международное движение ученых и студентов, вовлеченных в процессы преподавания и исследований; 3) международные программы технической помощи и сотрудничества. На основе этих элементов Арум и Ван де Уотер разработали собственное определение, которое включает в себя множественные виды деятельности, программы и вопросы администрирования, ставшие объектом международных исследований и предметом международных образовательных обменов и технического сотрудничества [3].

Автором классической концепции интернационализации образования принято считать профессора Университета Торонто (Канада) Джейн Найт (J. Knight), которая определяла её как процесс интеграции международного измерения в функции преподавания, исследования и администрирования в рамках учреждения высшего образования [4, p. 21]. По ее мнению, интернационализация продиктована взаимозависимостью в мире, которая в свою очередь порождена процессами глобализации.

Современница Дж. Найт, эксперт из Центра международного образования в Ванкувере, Британская Колумбия (Канада) Энн Франсис (Anne Francis) поясняет, что образование должно выполнять не только функцию подготовки высококвалифицированного специалиста в конкретной области, но и транслировать механизмы адаптации специалистов в конкретной области к профессиональной деятельности в глобальной среде, сочетающей элементы многозадачности по выполняемым функциям, а также поликультурности по способам взаимодействия и коммуникации [5].

Ученый из Бостонского колледжа, США Ханс де Вит (H. de Wit) в 1993 г. проанализировал различия в этих двух определениях и пришел к выводу, что определение Арума и Ван де Ватера является слишком американоцентричным и наполнено чрезмерной риторикой для экспертного сообщества за пределами США. По его мнению, определение, ориентированное на образовательный процесс, в большей степени отвечает глобальным вызовам, оно более нейтрально и ориентировано на образовательные учреждения, открывая для них простор для многообразной деятельности, в комплексе приводящей к интернационализации. Ханс де Вит предложил собственное определение, не проводя различий между терминами «интернационализация» и «международное образование». Он описал его как процесс, посредством которого образование развивается в более выраженном международном контексте [6, p. 10].

Джейн Найт в 1994 году в своей докторской диссертации дополнила свое видение интернационализации образования новыми элементами, выявив 4 различных подхода к концепции.

1. Процессо-ориентированный подход, который определяет интернационализацию как процесс интеграции международного измерения в основные функции образовательного учреждения. Для характеристики данного подхода используются такие термины, как «вливание», «пропитывание», «инкорпорирование». Широкий спектр деятельности выступает в качестве неотъемлемой части образовательного процесса.
2. Деятельностный подход, который описывает интернационализацию в терминах «учебный план», «обмены студентами и учеными», «техническое сотрудничество».
3. Компетентностный подход определяет интернационализацию как развитие новых навыков, отношений, знаний, которыми обладают студенты, преподаватели и административный персонал. Данный подход можно назвать человекоцентричным, поскольку он фокусируется не на академической деятельности или организационно-управленческих вопросах, а на гуманистическом измерении.
4. Организационный подход акцентирует внимание на развитии этики или культуры в образовательном учреждении, которые придают ценностный окрас межкультурному и международному видению и инициативам. Этот подход тесно связан с процессо-ориентированным подходом [7, p. 59–62]

В начале 90-х гг. XX века было предпринято несколько попыток структурировать организационные стратегии в рамках различных моделей процесса интернационализации образования. Соответствующие концепции

того времени можно сгруппировать по четырем различным моделям. Первая модель была разработана в 1992 г. директором по науке Центра исследований политик в сфере высшего образования (CIPES), Португалия, Гайем Нивом (Guy Neave) и представляет собой парадигмальное видение администрирования и управления международным сотрудничеством [8].

Г. Нив, используя тематические исследования на глобальном уровне, подготовленные для ЮНЕСКО, разработал две парадигматические модели: одну – "ориентированную на лидерство" и вторую – "ориентированную на базовые единицы". Существенной особенностью первой модели является отсутствие формальных связей ниже уровня центральной администрации, в то время как вторая модель в основном рассматривает такие центральные административные подразделения как службы, ориентированные на деятельность, стимулируемую со стороны специалистов низшего звена. Нив также сравнивает их с моделями "рационального управления" и "академического консенсуса". Он рассматривает эти две модели "как противоположные разновидности континуума", в котором "структуры, управляющие международным сотрудничеством, формируемые в соответствии с одной парадигмой, могут при определенных конкретных условиях двигаться к противоположному концу континуума". Neave подчеркивает, что административные структуры международного сотрудничества должны иметь временный характер. Он объединяет модель лидерства и базового подразделения, курирующего процессы интернационализации. В подходе Neave различие между централизованной и децентрализованной моделями интернационализации неявно, хотя он допускает возможность изменений в свою парадигмальную матрицу [8].

В модели ученого из Университета Мэриленда, США, Джона Дэвиса (J.L. Davies) в качестве отправной точки используется организационная стратегия [9]. Дэвис разработал организационную модель, в основе которой лежат строгие предписания: международно-ориентированный университет должен четко заявить о своей позиции, поскольку его миссия должна лежать в основе процессов планирования и критериев распределения ресурсов; служить объединяющим стандартом; указывать внешним аудиториям на присутствие базового и устойчивого набора правил и ценностей. Дэвис представляет матрицу, согласно которой учреждение может иметь:

— централизованную системную стратегию, с масштабной и комплексной международной деятельностью, многими направлениями, которые дополняют друг друга. Международная миссия четко сформулирована и сопровождается конкретными стратегиями и вспомогательными процедурами;
— специальную централизованную стратегию, при которой во всем учреждении может быть высокий уровень активности, но она не основана на четких концепциях и носит разовый характер;
— системно-маргинальная стратегия, которая подразумевает, что международная деятельность университета ограничена, но хорошо организована и основана на четких решениях;
— специальная стратегия, при которой предпринимается мало действий и которая не основана на четких решениях.

Модель Дэвиса была использована в качестве основы для дальнейших попыток структурировать организационные аспекты стратегий интернационализации высшего образования [9].

Третья модель эксперта Нидерландской организации по международному сотрудничеству и высшему образованию (Nuffic) Ханс ван Дейк (H. van Dijk) представляет собой попытку усовершенствовать модель организационных стратегий Дэвиса [10, p. 20]. Эта модель дополняет модель Дэвиса тремя аспектами интернационализации: политикой, поддержкой и способом реализации. При этом политика, по их мнению, может быть второстепенной или приоритетной, поддержка может быть односторонней или интерактивной, а реализация может быть разовой или систематической.

Эта модель развития учитывает только дизайн организационного аспекта, а не способ управления (на центральном уровне, внутри факультетов (периферийный) или интерактивный). Данная модель позволяет выделять различные процессы развития внутри образовательного учреждения. Также важно отметить, что Дейк разработал свою модель на основе общего исследования, проведенного консорциумом нидерландских организаций по внедрению интернационализации в нидерландское высшее образование. Поэтому здесь проявляется, с одной стороны, узкая применимость их концепции, с другой стороны, прикладная конкретика в способе ее реализации [10].

Четвертая модель, разработанная ученым из Университета Ньюкассл-апон-Тайне, Великобритания, Ромолдом Рудзки (R.E.J. Rudzki) обладает более программной характеристикой, позволяющей создать основу для оценки уровня международной деятельности в вузах [11]. Рудзки выделяет четыре ключевых аспекта интернационализации: мобильность студентов, повышение квалификации персонала, инновации в учебных программах и организационные изменения. Автор указывает на важность мероприятий, которые охватывают эти аспекты, со своей стороны дополняя схему Дэвиса, выделяя и противопоставляя "реактивные" и "профессиональные" (активные) способы интернационализации.

Концепция Рудзки также ориентирована на конкретно-прикладной кейс: он использовал свою модель в исследовании интернационализации бизнес-школ Великобритании и пришел к выводу, что спектр деятельности варьируется от бизнес-школ, которые позиционируют себя на мировой арене и стремятся к интернационализации, до учреждений, не возводящих в приоритет международную деятельность. Он также приходит к выводу, что интернационализация четко обусловлена финансовыми императивами и стимулами в виде внешнего финансирования учреждения - как из Великобритании, так и всего Европейского Союза [11].

Очевидно, что последние три подхода к "моделированию" интернационализации образовательных учреждений дополняют друг друга в их предписывающем и описательном аспектах. Совокупно они позволяют сопоставить формальные, изложенные в документах, обязательства учреждений с их реальной практикой. Кроме того, они демонстрируют включенность в теоретическую основу того важного факта, что институциональные стратегии могут быть как неявными, так и явными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Harari M. (1989) Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos. California State University, Long Beach. 32 p.
2. Knight J. Internationalization: Elements and Checkpoints // CBIE Research (Canadian Bureau for International Education). 1994. №7. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf
3. Arum S., Van de Water J. (1992). The Need for a Definition of International Education in US Universities // Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education / ed. by C.B. Klasek. Association of International Education Administrators. Pp. 191-203.
4. Knight J. (1993). Internationalization: management strategies and issues // International Education Magazine. №9. Pp. 6-22
5. Francis A. (1993). Facing the Future: The Internationalization of Post-Secondary Institutions in British Columbia. Task Force Report. Force Report. British Columbia Centre for International Education. 111 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377759.pdf
6. De Wit H. (1993). On the definition of international education // European Association for International Education Newsletter. № 11. June. Pp. 7-10.
7. Knight J. (1994). Internationalization of Canadian Universities. A dissertation Submitted to Michigan State University in partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 206 p. // MSU Libraries. Digital Repository. URL: https://d.lib.msu.edu/etd/23991
8. Neave G. (1992). Managing Higher Education International Cooperation: Strategies and Solutions // UNESCO Digital Library. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098679
9. Davies J.L. (1992). Developing a Strategy for Internationalisation in Universities: Towards a Conceptual Framework // Bridges to the Future: Strategies for Internationalising Higher Education / Ed. by C.B. Klasek. AIEA, Carbondale. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362112.pdf#page=188.
10. Van Dijk H. (1995), Internationalisation of Higher Education in the Netherlands, an exploratory study of organisational designs. // In Blok P. (ed.) Policy and policy implementation in internationalisation of higher education. / Ed. by P. Block. EAIE Occasional Paper 8, Amsterdam. Pp. 19-24
11. Rudzki R.E.J. (1995) The Application of a Strategic Management Model to the Internationalisation of Higher Education Institutions. Higher Education, 29(4). Pp. 421-441. https://doi.org/10.1007/bf01383961

© Барнашов Олег Владимирович (logacheva-nv@rudn.ru), Григорьева Наталия Анатольевна (grigoryeva-na@rudn.ru), Симонова Мария Александровна (simonova-ma@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.21

РОЛЬ И ПОЗИЦИЯ ПЛЕБЕЕВ В ПЕРИОД СОСЛОВНОЙ БОРЬБЫ VI–III ВВ. ДО Н.Э.

THE ROLE AND POSITION OF THE PLEBEIANS IN THE PERIOD OF CLASS STRUGGLE OF THE VI-III CENTURIES BC

S. Kovalev

Summary: The article examines the position of the plebeians and their influence on the history of Rome in the period from the formation of the Republic to the Hortensius Act, which put an end to the class struggle between patricians and plebeians. The article pays special attention to the contradictions existing in historiography regarding the period before the codification of Roman legislation, which is characterized by a particularly meager source base. The article makes a significant contribution to the study of the complex and multifaceted period of Roman history known as the class struggle. The analysis of the role and position of the plebeians during the class struggle of the VI-III centuries BC allows for a deeper understanding of the complex social and political processes that took place in early Rome.

Keywords: plebeians, patricians, secession, Early Republic, tribunate, magistracy.

Ковалев Станислав Сергеевич
преподаватель-исследователь, Санкт-Петербургский государственный университет
stanisl2021@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается положение плебеев и их влияние на историю Рима в период от формирования Республики и до Закона Гортензия, поставившего точку в сословной борьбе патрициев и плебеев. Особое внимание в статье уделено существующим в историографии противоречиям касательно периода до кодификации римского законодательства, отличающегося особенно скудной источниковой базой. Статья вносит значительный вклад в изучение сложного и многогранного периода римской истории, известного как сословная борьба. Анализ роли и позиции плебеев в период сословной борьбы VI–III вв. до н.э. позволяет глубже понять сложные социальные и политические процессы, происходившие в раннем Риме.

Ключевые слова: плебеи, патриции, сецессия, Ранняя Республика, трибунат, магистратура.

В статье рассматривается проблематика противостояния патрициев и плебеев в VI–III вв. до н.э. через призму анализа изменения роли и значимости плебеев в данный период. Основной целью статьи является освещение наиболее острых и дискуссионных вопросов относительно роли и значимости плебеев в период сословной борьбы с привлечением и обсуждением мнений наиболее авторитетных современных исследователей-антиковедов, как отечественных, так и зарубежных. В рамках данной цели ставятся следующие задачи. Во-первых, показать основные критические точки римской истории, связанные с сословной борьбой плебса и патрициата. Во-вторых, представить основные историографические точки зрения на ту или иную проблему и на их базе выделить собственный взгляд на проблему, учитывая, в том числе и неизбежные ограничения, связанные с недостатком источников, что особенно характерно для самого первого этапа противостояния. И, в-третьих, показать общую эволюцию положения плебеев в римском обществе через призму не только их социального статуса, но и степени внутренней консолидации, которая в разные периоды могла значительно меняться.

Проблематика сословной борьбы в период VI–III вв. до н.э. является одной из наиболее сложных и проблемных сфер из истории Ранней Республики. В первую очередь потому, что даже на фоне самых современных исследований и публикации большого количества научных работ по теме, ученые по-прежнему упираются в принципиальную проблему отсутствия достаточного количества первичных исторических источников. Классические сочинения Тита Ливия и Дионисия Галикарнасского по-прежнему остаются важнейшими источниками по изучению, как римской истории этого периода в целом, так и проблематики сословной борьбы в частности.

При этом современным исследователям хорошо известны все проблемы и ограничения, связанные с опорой на Тита, Ливия и Дионисия Галикарнасского, вытекающие прежде всего из очень значительной хронологической удаленности авторов этих сочинений, от описываемых ими событий. Это не просто вторичные источники, это источники, отодвинутые по своей хронологии на несколько столетий и вдобавок в значительной мере опирающиеся на устную традицию. При таком грандиозном хронологическом разрыве информация неминуемо подвергается искажению и происходит зачастую неосознанная подмена одних исторических процессов другими, более соответствующими эпохе, в которую жил автор исторического исследования.

Естественно, что Тит Ливий и Дионисий Галикарнасский, успевшие пожить и в эпоху Гражданских войн, и во времена Ранней Империи, весьма слабо представляли себе реальную социальную структуру римского общества VI в. до н.э. и не могли не подгонять достаточно аморфную классовую систему царского и раннереспубликанского Рима под четкие классовые градации I в. до н.э. Это, не говоря уже о том, что для обоих авторов характерно стремление подгонять факты под свою концепцию, их сочинения, как было принято для той эпохи, стремились дать некую стройную идею, под которую порой могли подгоняться факты.

Например, Дионисий Галикарнасский, будучи греком, последовательно стремился преувеличить греческое влияние на раннеримские общественные институты. И одновременно, будучи близким к Октавиану Августу, он подгонял многие факты под концепцию важности примирения сословий, ради блага Рима. Одновременно он любил разбавлять исторические факты легендами или историческими анекдотами, которые многими историками сегодня ставятся под сомнение вроде изнасилования Лукреции, как главной причины свержения царской власти. Здесь вообще надо учитывать, что и Дионисий Галикарнасский и Тит Ливий склонны к романтизированному изложению многих фактов и их тексты с обильным вкраплением психологических подробностей и пафосных речей (Dionys., IV, 66, 2) временами более похожи на художественное произведение, чем на историческую хронику. Причем хорошо заметно, что оба автора часто использовали метод литературной обработки той или иной базовой легенды. Например, речи Лукреции у них звучат по-разному, но в обоих случаях ситуация представлена надрывно и патетически.

Для современной исторической науки очевидна необходимость перекрестного анализа нарративных, археологических и эпиграфических источников. Однако при изучении общественных структур Ранней Республики центральная проблема состоит в том, что, например, археология, которая действительно значительно продвинулась в последние десятилетия, хорошо раскрывает экономическую составляющую и документирует крупные войны, но не всегда четко документирует социальные кризисы, а те данные, которые она дает, возможно интерпретировать по-разному. Как, например, те или иные исследователи по-своему интерпретируют факт резкого сокращения импорта греческой керамики в пер. пол. V в. до н.э. [16, p.192] Так называемый «кризис пятого века» широко обсуждается в литературе, но его связь с противостоянием патрициев и плебеев прослеживается лишь косвенно, оставляя простор для интерпретаций.

Таким образом, археология также неспособна заменить нарративные источники, лишь дополнять их. Значимое подспорье историку оказывают эпиграфическим источники, в первую очередь известные Законы XII таблиц, являющиеся первой известной нам кодификацией римского права. Изучение Законов XII таблиц позволяет восполнить ряд пробелов или несостыковок, возникающих при сопоставлении данных античных авторов с археологическими находками. Однако и Законы XII таблиц не решают всех проблемных вопросов, прежде всего в силу того, что, как и любой античный юридический источник, они ограничены по своей природе, охватывая лишь ограниченную часть общественных отношений. Помимо этого, являясь итоговым результатом грандиозного общественного противостояния Законы XII таблиц закрепляют некий новый общественный порядок, и не всегда ясно насколько предложенные законодательные нормы соответствовали текущим социально-экономическим реалиям, кроме того, в своей изначальной форме эти законы до нас не дошли, и их содержание было частично восстановлено по более поздним историческим источникам. Итогом всего этого становится тот факт, что даже самые базовые формулировки из Законов XII таблиц становятся полем для споров. Среди римских эпиграфических источников немаловажное место также занимают надгробные надписи и эпитафии, количество которых резко вырастает именно в республиканский период. [1, с.44]

В итоге, касательно источниковой базы социальной истории Рима VI–V вв. до н.э. на сегодня ситуация обстоит так, что ни одна группа источников не дает достаточно веских доказательств той или иной концепции. Каждое отдельное историческое свидетельство, акт или договор этого периода оказывается недостаточно весомым и может быть подвержено аргументированной критике, а какие-то сколько-нибудь убедительные данные может дать только сопоставление всех доступных источников. Исследователям приходится проводить их перекрестный анализ и пытаться реконструировать утраченные фрагменты, базируясь, в первую очередь, на все тех же сочинениях Тита Ливия, Дионисия Галикарнасского и других поздних свидетельствах, и пытаясь вычленить в них мифологическую компоненту, более поздние наслоения, а также авторские вставки. А потом уже пытаться выделить ту, информацию, которая предположительно, соответствует реальности описываемой эпохи. Разумеется, все это возможно только с той или иной степенью вероятности. Что и приводит к тому, что практически все эпизоды борьбы патрициев и плебеев являются источником ожесточенных споров историков до сих пор.

Так, проблемы возникают уже касательно определения численности населения Рима в рассматриваемый период, многие авторы высказывают сомнение, что реальный Рим VI в. до н.э. действительно был способен выставить 193 центурии (по сто человек) воинов, как это описывают и Тит Ливий (Liv., I, 43, 1-8) и Дионисий Галикарнасский (Dionys., IV, 16-18), городу попросту не

хватило бы населения для этого. Так, например, Тимоти Корнелл после перекрестного анализа источников говорит о том, что описание реформ римской армии Сервия Туллия через призму пяти имущественных разрядов на самом деле отражает реалии конца V в. до н.э., а в эпоху Сервия Туллия в Риме существовало всего 60 центурий пехоты или 6000 человек. [20, p.58] Что уже гораздо лучше соответствует, например, археологическим данным о численности населения Рима.

Военная реформа Сервия Туллия важна и в другом контексте, она теоретически должна показывать соотношение патрициев и плебеев в римском обществе с имущественной точки зрения, с точки зрения, кто какие подразделения комплектовал. Например, в историографии существует и такая точка зрения, что плебеи на самом деле не комплектовали центурии тяжелой пехоты, собственно опору римской армии. Итальяно-британский исследователь Арнальдо Момильяно, например, стремится разделять понятия «populus» и «plebis», подчеркивая, что первое это народ, комплектующий пехотные центурии, а второе – это люди вне основного состава легиона. При этом дилемму, как в таком случае патриции могли самостоятельно комплектовать легионы, он разрешает следующим образом.

По мнению Момильяно необходимо учитывать, что помимо собственно патрициев существовало еще большое количество их клиентуры, которая, соответственно, также пополняла ряды войска. В качестве аргумента он приводит историю войны рода Фабиев с этрусками, в которой они использовали только армию своих клиентов. [15, p.175] Та война кончилась для Фабиев плохо, но вопрос состоит в другом, армии того периода не могли быть полностью конными, основу их боевой мощи составляла пехота. А значит, по мнению Момильяно, это подразумевает тот факт, что римская тяжелая пехота комплектовалось клиентелой патрициата. Он особенно подчеркивает, что ни в коем случае нельзя приравнивать клиентелу Поздней Республики к клиентеле VI–V вв. до н.э. когда в римском патриархальном обществе основу составляли земледельцы, соответственно, в его трактовке, основу мелких земледельцев Рима составляли именно клиенты. Плебеи же в его трактовке – это ремесленники, торговцы и различные деклассированные элементы, выполнявшие в войске роль вспомогательной пехоты типа застрельщиков.

Трактовка Момильяно не является общепринятой в современной исторической науке, скорее его взгляды разделяет меньшинство историков. Но ее ценность в том, что ученый показывает сложность классификации раннего римского общества в условиях, когда кодификации права еще не произошло, отходя от упрощенной двухступенчатой классификации, в которой всякий житель Рима обязательно должен относиться или к патрициям, или к плебеям, тогда как в большинстве древних обществ преобладала трехзвенная классификация, в виде знати, полноправных общинников и неполноправных элементов.

Соответственно, в схожем русле Момильяно разрешает и другую известную загадку патрициано-плебейских отношений, а именно известную формулу Тита Ливия «qui patres, qui conscripti» (Liv., II, 1, 11). Главной загадкой в этой формуле является вторая часть, «conscripti» или «внесенные в списки», которую традиционно трактуют, как приглашенных в Сенат плебеев и одним из аргументов является наличие в римских «fasti» того периода плебейских фамилий, что Момильяно объясняет тем, что одни и те же фамилии в разное время могли принадлежать разным родам. «Conscripti» в его трактовке – это своеобразная верхняя часть непатрицинской, но и неплебейской части римского общества. А окончательное поглощение плебеями промежуточных групп таких как клиенты и «conscripti» Момильяно относит уже к иному периоду – к сер. IV в. до н.э., когда плебейская организация и плебейские институты резко усилились. [15, p.179] При этом рост влияния плебеев отождествляется им с переориентацией Рима от патрицианской культуры этрусков к греческой культуре, которой придерживались плебеи.

Несмотря на спорность концепции Момильяно ее трудно безусловно полностью отбросить, потому что неоднородность раннеримского трудового населения подчеркивают и другие авторы. Например, известный отечественный антиковед И.Л. Маяк, придерживающаяся классической теории о дуализме патрициев и плебеев также говорит о ранних римских клиентах-земледельцах, как об особой части римского общества, зависимой от патрициата. [7, с.135] Отсюда можно сделать общий вывод, что концепция Момильяно не является полностью противоречащей традиционной, она скорее дополняет ее возможными вариантами социальной структуры раннеримского общества.

При этом, даже если исходить из более распространенной концепции о том, что плебеи составляли основную массу трудоспособного населения, были в массе земледельцами и комплектовали римскую тяжелую пехоту, все равно начинают всплывать различные внутренние противоречия в непатрицианской среде. Прежде всего, они связаны с достаточно агрессивной римской политикой VI–V вв. до н.э. с присоединением большого числа новых родов из новых племен. И часть этих родов ранее были в своих племенах знатью, и соответственно, имели определенные притязания на статус знати и в дальнейшем после интеграции в римские структуры. И именно эта, потенциальная, но не имеющая полноценного патрицианского статуса иноплеменная знать, на первом этапе развития плебейской борьбы могла

являться наиболее пассионарной и активной частью плебеев, подталкивающей их к большей борьбе за свои права. И одновременно именно эта знать, будучи частично включенной в состав Сената, как «conscripti», могла надолго отойдя от борьбы тем самым сильно ослабить плебейское движение.

Именно в этом русле, если исходить из традиционной концепции, как плебеев в виде основной массы римского земледельческого населения, комплектующего тяжелую пехоту легионов и оказывается возможным трактовать тот, на первый взгляд странный факт, что плебеи, обладая абсолютным численным большинством и военным превосходством, так долго добивались у патрициев защиты своих прав, фактически серьезных уступок плебеи добились только в конце IV – нач. III вв. до н.э., то есть их борьба растянулась более чем на 150 лет.

Фактически основная масса плебеев на первом этапе боролась лишь за оборонительные цели против совсем уж вопиющей несправедливости, как подчеркивает швейцарский антиковед Курт А. Раафлауб. [16, p.189] Концепция Раафлауба интересна в том плане, что четко раскрывает постепенное нарастание плебейского самосознания, показывая, почему борьба заняла такое количество времени. С другой стороны, не является абсолютно убедительной твердая уверенность Раафлауба, что именно плебеи составляли основную массу тяжелой пехоты легионов уже в поздний царский период. Решение этой проблемы требует появления новых источников, способных пролить свет на данный так и не решенный в науке вопрос.

В целом, уже с V в. до н.э. импульс плебейской борьбы периодически ослаблялся тем, что часть наиболее богатых и влиятельных представителей плебейского класса уходила в стан патрициев. Так, только наличием среди плебеев весьма влиятельной прослойки можно объяснить специально прописанный в Законах XII таблиц запрет на браки патрициев и плебеев. [11, с.31] Представляй плебеи исключительно народные массы, у патрициев или у условной аристократии крови не было бы необходимости «закрывать» свое сословие от богатых и влиятельных представителей плебейского класса.

При этом, однако, необходимо сделать несколько уточнений относительно истоков противостояния патрициев и плебеев в конце VI в. до н.э. Прежде всего можно предположить, что и класс патрициев, и класс плебеев все еще находились в стадии формирования, еще до конца, не интегрировав в себя ряд позднее растворившихся социальных групп. Так, например, представляется убедительной гипотеза, что клиенты патрициата составляли достаточно значимую социальную группу, однако необозначенную в источниках в силу отсутствия у нее собственной политической позиции. Однако именно внушительная масса клиентов позволяла патрициату в совокупности со своей клиентурой из абсолютного меньшинства населения превращаться в достаточно крупную его часть, не менее 10%, как без клиентов, а уже до четверти или даже трети всего римского населения.

Соответственно ядро римской пехоты могло комплектоваться, как патрициями и их клиентами, так и зажиточными плебеями. Хотя с большой долей вероятности описываемая источниками пятицензовая система (наиболее подробно об этом сообщают Тит Ливий и Дионисий Галикарнасский (Liv., I, 43-46; Dionys., IV, 16-22)) комплектования является исторической модернизацией, а в VI в. до н.э. система комплектования легионов была более примитивной с меньшим количеством разделений по цензу. Тем не менее, тяжелые военные действия, которые в это время почти постоянно вел Рим, не могли не подточить основу его пехотных сил, а именно мелкого фермера, который терпел убытки одновременно по нескольким направлениям – от необходимости приобретать и поддерживать в надлежащем состоянии дорогостоящее воинское снаряжение до невозможности своевременно обрабатывать собственный земельный надел. Соответственно, резко увеличилось число случаев обнищания мелких землевладельцев, их попадания в долговую кабалу и личную зависимость от патрицианской верхушки, что не могло не привести к значительному нарастанию социального напряжения в Риме. Хотя нельзя отрицать и того факта, что в VI–V вв. до н.э. римский патриотизм и чувство гражданственности были весьма развиты не только среди патрициев, но и среди плебеев. И в случаях действительной угрозы римской государственности, даже плебеи, как правило проявляли воодушевление и патриотизм.

При этом сам факт изгнания царя, по каким бы причинам он ни произошел (а здесь остается большое поле для дискуссий, в какой степени сведения Тита Ливия (Liv., I, 57–59) и Дионисия Галикарнасского (Dionys., IV, 64-67) отражают реальную ситуацию) не улучшил внешнеполитическое положение Рима. Скорее как раз таки наоборот, произошел фактический разрыв традиционных связей с этрусским миром, и у римлян только прибавилось врагов. Точно также и сам факт отмены царской власти с внешнеполитической точки зрения шел скорее во вред римлянам, поскольку противопоставлял их республиканскую модель доминирующей в регионе монархической. Таким образом, можно заключить, что фактически события 509 г. до н.э. привели не к улучшению, а к общему ухудшению положения плебеев, даже если в моменте они и испытывали воодушевление при свержении малопопулярного Тарквиния Гордого.

Можно сделать общий вывод, что переход к республиканской форме правления произошел скорее в интересах аристократии, при этом плебс не получил ника-

кого разрешения своих проблем, так не было отменено долговое рабство, не произошло и единовременного списания долгов. При этом экономические и военные факторы, продолжавшие ухудшать положение мелких землевладельцев, никуда не делись, скорее они, наоборот, усугубились. В таких условиях последовавший в 494 г. до н.э. социальный взрыв не мог быть случайностью, скорее странно, что плебеи продержались без восстания столь долго.

Отдельно необходимо еще раз отметить противоречие, связанное с пополнением Сената до 300 человек в 509 г. до н.э. Если Тит Ливий говорит о пополнении его «знатнейшими из всадников» (Liv., II, 1, 10), то у Дионисия Галикарнасского формулировка иная, он говорит о том, что «наилучших» плебеев сделали патрициями (Dionys., V, 13, 2). Представляется, что две эти формулы, с учетом неминуемой модернизации событий в источниках, в совокупности отражают, как факт неоднородности и еще неокончательного складывания плебеев, как социального класса в конце VI в. до н.э., так и иллюстрируют наличие в Риме того периода значительной группы иноплеменной знати, которая в итоге и влилась в состав патрициата, как «conscripti». Тем самым, на фоне расширения патрициата, с учетом его экономических, социальных (клиентела) и идеологических ресурсов (контроль над многочисленными жреческими должностями, такими как понтифики, авгуры, фециалы, салии и фламины) именно в 509 г. до н.э. Римом фактически был взят курс на построение мощной олигархии, а не подлинно демократической Республики. Традиционную датировку 509 г. до н.э. вычисленную на основе консульских Фаст (лат. fasti) большинство современных исследователей считает верной.

Пятнадцатилетний период между созданием Республики и первой сецессией плебеев ознаменовался многочисленными войнами. При этом любые неудачи отражались в первую очередь на ухудшении благосостояния плебеев, а плодами побед пользовался в основном патрициат. Соответственно, нарастала долговая проблема, как сообщает Тит Ливий, которую власти Республики даже не пытались решить (Liv., II, 23, 1). Отсюда и возникала вынужденная самоорганизация плебеев с целью защиты собственных интересов в условиях абсолютного политического доминирования патрициата.

Соответственно исход плебеев на Священную гору в 494 г. до н.э. стал в определенном смысле жестом отчаяния в условиях, когда ни посредством консулов, ни даже посредством диктатора Валерия, который по Титу Ливию сочувствовал плебеям (Liv., I, 31, 8), им не удалось добиться защиты своих прав. И только под угрозой полного раскола государственности плебеям удалось добиться для себя определенных уступок в виде появления должностей народных трибунов, как их защитников от произвола патрициата, обладающих к тому же неприкосновенностью.

Обращает на себя внимание явная скромность требований восставших, которые находясь в очень тяжелых условиях, не стремились к полному демонтажу государственной системы, а лишь пытались добиться для себя неких защитников. Это выглядит достаточно нетипичным для ситуации, где легион полностью состоит из плебеев. Отсюда следует вывод, что классическая точка зрения о простом дуализме патрициев и плебеев для конца VI - нач. V вв. до н.э. не соответствует истине, поскольку контролируй плебеи легионы полностью, они с легкостью захватили бы Рим.

В современной историографии все чаще высказывается точка зрения, что на момент первой сецессии плебеев римское общество было устроено значительно сложнее, нежели чем простой дуализм патрициев и плебеев. Выше уже приводилась точка зрения А. Момильяно о том, что тяжелая пехота легиона не комплектовалась плебеями. И если само это утверждение выглядит достаточно дискуссионным, то акцент Момильяно на наличие в римском обществе ряда других социальных групп, не включенных в простую дихотомию «патриции-плебеи» разделяет внушительное число современных авторов. Например, британский ученый Т.Дж. Корнелл подчеркивает, что в нач. V в. до н.э. плебс как прочная социальная общность только начал свое формирование. [19, p.258] И между достаточно сплоченным и оформленным патрициатом и только начинающим свое оформление плебсом, как двумя социальными полюсами, находилось значительное количество иных социальных групп, которые распределились между плебеями и патрициями уже позже в ходе дальнейшего обострения борьбы.

Подобное объяснение позволяет понять и относительную скромность требований во время первой сецессии плебеев, всего лишь введение института трибуната, а не полную трансформацию государственной системы. Подобный исход вполне логичен для ситуации, когда самоорганизовывающиеся под давлением обстоятельств плебеи контролировали не всю римскую пехотную римскую армию, а лишь ее наиболее активную и деятельную часть. Соответственно можно предположить, что ядро римской армии в тот период могли составлять мелкие и средние земледельцы не ассоциирующие себя полностью с плебеями, но в определенной степени сочувствующие им. И в данной ситуации уже не так принципиально, комплектовали ли плебеи только легкую пехоту (в таком случае их позиции для восстания скорее были бы слишком слабыми), либо же частично были представлены и в основном составе легиона, что представляется более вероятным, особенно на фоне предшествующих реформ Сервия Туллия.

Отсюда можно сделать вывод, что римская армия того периода ¬– это с социальной точки зрения очень неоднородное образование, где в рядах тяжелой пехоты могли соседствовать и плебеи, и клиенты патрициата, и условно независимые земледельцы, не включенные ни в состав патрициев, ни в состав плебеев. В таком случае становится понятна значительная медлительность в отстаивании плебеями своих прав, их ярко выраженная оборонительная, а не наступательная социальная позиция. А также чрезвычайно длительный срок, прошедший с момента установления республики и до принятия Законов XII таблиц, а именно почти 60 лет, фактически два поколения людей.

Одновременно можно предположить, что именно в этот происходила и консолидация обоих общественных классов, патрицианского и плебейского, внедрение ими в свой состав иных социальных групп. Очевидно, что в 494 г. до н.э. в условиях отсутствия письменного права многие проблемы плебеев разрешались, по существу, неформальными методами. Так, власть народных трибунов в первые десятилетия их существования опиралась, прежде всего, на внутреннюю плебейскую солидарность, готовность плебеев поддерживать своих избранников. Соответственно, и тяжелый долговой гнет, как таковой не был отменен в 494 г. до н.э.

По итогам первой сецессии в лице народных трибунов плебеи лишь получили некий институт защиты от произвола патрициата, от тех случаев, когда долговое закабаление производилось «несправедливо». Произошло восстановление старых «Священных законов», предполагавших для всякого осужденного право обращения за защитой к народу, а появление народных трибунов и, вероятно, плебейских эдилов выступило неким расширением и дополнением к старому обычаю. Тем не менее классическая историография, начиная с самих римлян традиционно связывает именно 494 г. до н.э. с появлением некой суверенности плебса, выразившейся в официальном утверждении магистратуры трибунов. [9, с.50]

Однако последовавшее очевидное усложнение римского общественного организма на фоне стремления патрициата полностью огородиться от остального общества и в условиях отсутствия письменного свода законов логичным образом привели к тому, что количество случаев произвольной трактовки законодательства со стороны патрициата стало нарастать, что закономерно вызывало недовольство консолидирующегося класса плебеев, который судя по всему постепенно включил в себя все промежуточные социальные группы не вошедшие в состав патрициата. Основное напряжение помимо долгов вызывал земельный вопрос, а именно зачастую произвольное и фактически незаконное распоряжение патрициев общественными землями.

При этом в годы, предшествующие принятию Законов XII таблиц, плебеи сумели добиться для себя ряда привилегий. Так, количество народных трибунов, после преодоления упорного сопротивления Сената было расширено до 10 человек. А в 456 г. до н.э. народные трибуны добились для себя важной привилегии, права созывать Сенат. Однако об этом пишет только Дионисий Галикарнасский (Dionys., X, 31, 1), что делает датировку события менее достоверной, чем, если бы она была отражена также и у Тита Ливия.

Тот факт, что перед принятием Законов XII таблиц внутреннее социальное напряжение в Риме достигло практически высшей точки хорошо описан и у Тита Ливия (Liv., III, 32, 5) и у Дионисия Галикарнасского (Dionys., X, 26, 4) и в целом выглядит достоверным. Характерно, что оба античных автора, занимающие в целом государственнические антиолигархические позиции, при этом признают, что в кризисе сер. V в. до н.э. были виновны не только патриции и их консулы, но и народные трибуны, их стремление укрепить собственную власть (Liv., III, 64, 1). Такой подход в целом соответствует и современной точке зрения, согласно которой судебные полномочия трибунов в условиях отсутствующих писаных законов с твердыми однозначными формулировками имели тенденцию вырождаться и приводить к злоупотреблениям. [10, с.40]

Таким образом, важно подчеркнуть, что Законы XII таблиц были нужны не только плебсу для защиты от произвола патрициата. В не меньшей степени в них нуждались и патриции с тем, чтобы четко очертить полномочия народных трибунов и предотвратить разрастающийся кризис в работе властных институтов. То есть внедрение полноценного свода писаных законов было обусловлено потребностями государства в целом и всех его крупных социальных групп.

Дискуссионным является вопрос о степени заимствований из греческого законодательства, о котором прямо пишут оба основных источника, особый упор на этом делает Дионисий Галикарнасский (Dionys., X, 57, 5), в целом отличающийся выраженными симпатиями к греческой культуре, что неудивительно, учитывая его происхождение. Современные исследователи соглашаются с наличием в Законах XII таблиц греческого влияния, однако вопрос о полном заимствовании законов, где-либо в Греции является дискуссионным в историографии. Вполне возможно, что накопление элементов греческого законодательства происходило медленно и опосредованно, через культурное влияние, а не путем разового заимствования, как это утверждается римскими историками позднереспубликанского периода.

Сами Законы XII таблиц по своему содержанию носят достаточно консервативный, и даже суровый характер,

например в области наказаний. За многие проступки, даже не содержащие в себе убийства, полагается смертная казнь, как, например, за тайное истребление урожая. [11, с.29] Также нельзя сказать, что резко облегчилось имущественное положение плебеев, так долговое законодательство, хотя и упорядоченное, оставалось весьма тяжелым для несостоятельных должников, а главный плюс для плебса состоял не в облегчении бремени долговой зависимости, а именно в ее упорядочивании и предсказуемости, в том числе и с точки зрения правильного ведения судебных тяжб. [18, p.54] Тем не менее общая тенденция того времени в виде нарастающего стремления богатой верхушки брать под свой контроль разоряющееся крестьянство никуда не делась. В целом Законы XII таблиц отличаются чрезвычайной разработанностью долгового законодательства и в частности понятия долгового рабства или «nexum». Интересно, что специфическая римская гордость проявлялась и в этом случае. Римские граждане не могли быть рабами на территории не только Рима, но и всего Латинского союза, а продать должника в рабство можно было только за границу государства, за Тибр или «trans Tiberim». [19, p.281]

Общий рост значения зависимых отношений в римском обществе привел к тому, что в Законах XII таблиц появилось четкое разделение на патронов и клиентов. Хотя патроно-клиентские отношения появились в Риме гораздо раньше, к сер. V в. до н.э. на фоне роста социальной напряженности они приобрели особую актуальность. При этом важно, что в этот период на роль патронов начали претендовать уже не только патриции, но и богатые плебеи. Обострилась в первую очередь, конкуренция между богатыми плебеями и патрициатом.

Ярким примером интенсивности этой борьбы стала ситуация вокруг запрета на браки между плебеями и патрициями. Сам запрет был прописан на XI таблице, которая была принята не первой, а уже второй коллегией децемвиров (реальное существование которой некоторые исследователи отрицают) в составе двух дополнительных таблиц, одиннадцатой и двенадцатой, что уже является показателем спорного и дискуссионного для римского общества характера этого нововведения. При этом сам характер этого запрета в отличие от долгового законодательства, направленного на урегулирование отношений с основной массой плебеев, направлен на противостояние богатым плебеям со стороны патрициев. И его можно трактовать, как стремление правящего класса защитить патрициат от массового проникновения в него богатых плебеев посредством брака с обедневшими представителями древних родов.

При этом и у Тита Ливия, и у Дионисия Галикарнасского, содержатся описания серьезного социального напряжения, порожденного узурпацией власти второй коллегией децемвиров (Liv., III, 35–38, 1-2; Dionys., X, 59-60). История с осквернением Виргинии децемвиром также носит полулегендарный характер, учитывая явно морализаторское ее освещение в источниках (Liv., III, 56, 5), но, тем не менее, общая тенденция к тому, что коллегия децемвиров, избранная как некий чрезвычайный магистрат, в итоге попыталась захватить власть, выглядит вполне реалистичной, учитывая исторический контекст и градус социально напряжения в этот период.

При этом уже в 445 г. до н.э. столь громкий закон о запрете смешанных браков уже был отменен через так называемые законы Канулея, народного трибуна, несмотря на яростное сопротивление патрициев, активно использовавших в том числе и свое влияние на жречество, стремясь раскритиковать смешение сословий с религиозной точки зрения, представляя смешанные браки, как нарушение божественного порядка. Тем не менее Канулей сумел добиться отмены запрета на смешанные браки, даже несмотря на то, что рост его популярности вызвал рост сопротивления прочих трибунов. Например, Тит Ливий чрезвычайно подробно описывает речи Канулея в защиту смешанных браков (вероятно занимаясь частичной модернизацией, но в данном случае важны именно акценты), патетически подчеркивая равенство общечеловеческих прав патрициев и плебеев и обращая особое внимание, что и в составе патрициата присутствует много потомков инородцев, например альбанцев или сабинян (Liv., IV, 4, 7).

В целом сами Законы XII таблиц не стали подлинно революционным шагом в контексте противостояния патрициев и плебеев, они скорее закрепили существующий порядок, нежели чем создали новый. Поэтому трактовать их как четкую победу плебейского движения оказывается достаточно затруднительно, скорее они сыграли важную роль в укреплении римской государственности в целом, поставили государственные институты на более прочную основу.

С точки зрения изменения положения и общественной роли плебеев гораздо более значимый шаг произошел в ходе принятия законов Канулея, а именно не только официального разрешения смешанных браков, но и появления особой должности военного трибуна с консульской властью. Данная магистратура, хотя и избиралась нерегулярно (для военных действий) и давала отдельному военному трибуну все же меньше власти, чем настоящему консулу в силу того, что военных трибунов с консульской властью единовременно было больше, чем консулов (не менее трех человек) и каждый из них получал меньше власти.

Тем не менее, военные трибуны в отличие от народных трибунов обладали не отрицательной властью в виде вето, а полноценным «imperium», как и консулы. И на должность военных трибунов официально могли из-

бираться плебеи, хотя их в составе этого магистрата и было меньше, чем патрициев. Интересно, что по Дионисию Галикарнасскому первые три военных трибуна все были патрициями. Несмотря на то, что множество плебеев баллотировались на эту должность, плебс никого из них не счел достойными этой чести (Dionys., XI, 61, 3).

В этом факте, можно увидеть две закономерности. С одной стороны, военное искусство и полководческий опыт в глазах широких масс, несмотря на все ожесточение социальной борьбы, все еще тесно ассоциировались с представителями древних патрицианских родов, а не разбогатевших плебеев. А с другой стороны, в этом факте можно увидеть и рост социального напряжения внутри собственно плебейской среды, в том числе и на фоне того, что и Законы XII таблиц и законы Канулея, в первую очередь отстаивали интересы состоятельных слоев общества, а не его широких масс и процесс обеднения мелких землевладельцев отнюдь не прекратился, хотя частично и мог купироваться за счет новых завоеваний.

Кроме того, при анализе римского права того периода необходимо учитывать специфику взаимоотношений разных властных институтов, приводившую к тому, что отдельные очень важные на бумаге законы могли либо совсем не исполняться, либо полностью выхолащиваться с помощью бюрократических проволочек. Так, классическим примером являются Законы Валерия и Горация 449 г. до н.э, которые на бумаге сделали решения плебисцитов (плебейских законодательных собраний) обязательными для исполнения всеми римлянами, что в теории делало эти законы принципиально новым шагом в укреплении позиций плебса в Республике. Однако на практике исполнение этих постановлений зависело от Сената, отстаивающего интересы патрициев. И реальное исполнение Законов Валерия и Горация затянулось даже не на несколько десятилетий, а более чем на два столетия.

После периода ожесточенной внутренней борьбы в сер. V в. до н.э. Рим на десятилетия вступил в период, когда, несмотря на серьезные внутренние противоречия большее внимание римлян привлекала внешняя политика, а внутренние противоречия, никуда не девшись, тем не менее, находились в стадии постепенного накопления критической массы для нового противостояния. Многие нововведения, произведенные в этот период, дали знать о себе не сразу, а лишь впоследствии на фоне уже нового витка борьбы патрициев и плебеев.

Допустим должность цензоров, введенная по Титу Ливию в 443 г. до н.э. изначально воспринималась, как малозначительная, скорее, как вспомогательная (функции переписчика) и потому тот факт, что на нее избирались только патриции не вызвал значимого сопротивления плебеев (Liv., IV, 8, 2). А свою огромную власть цензоры обрели уже значительно позже, постепенно обрастая новыми функциями. Потому то и получение плебеями права на избрание цензорами произошло только почти через век, в 350 г. до н.э.

Конец V – нач. IV вв. до н.э. ознаменовалось двумя крупными конфликтами, наложившими свой отпечаток на социальную жизнь Рима. Так, десятилетняя война с городом Вейи, впервые для римлян приобретшая столь затяжной, осадный характер, привела к тому, что государство впервые начало платить легионерам жалованье. Легионеры все также представляли собой граждан, набираемых по принципу воинской повинности, однако поскольку они теперь должны были оставаться на зимнюю кампанию и не могли обрабатывать свои наделы. Данное нововведение способствовало дополнительному отрыву плебеев от сельского хозяйства и размыванию класса мелких земледельцев. Данная мера могла бы и не быть проведена в жизнь, однако на фоне временных неудач под Вейями, Сенату удалось победить сопротивление народных трибунов и воодушевить римлян на дополнительные тяготы службы ради победы над общим врагом. Вейи были побеждены и подпали под власть Рима.

Однако следующий конфликт окончился для римлян куда более печально, едва не приведя к полному краху римской государственности. Разграбление Рима галлами в 390 г. до н.э. (дата иногда оспаривается) стало для римлян серьезной травмой, показав им, насколько на самом деле хрупкой является столь почитаемая ими государственная машина. С галльской войной связан показательный случай патриция Марка Манлия по прозвищу Капитолийский, героя войны и спасителя Рима от галлов. [8, с.293] Впоследствии Манлий занялся активным завоеванием симпатий плебса, в том числе и путем показательных раздач денег и выкупов должников. Он быстро стал любимцем народа и по сообщениям источников замыслил переворот против Сената.

Тит Ливий, одобряя благородство Манлия и его помощь беднякам, при этом подчеркивает, что одновременно тот был обуян гордыней и стремился к личной власти, опираясь на плебс (Liv., VI, 11, 6–7). Сегодня достаточно сложно судить насколько это объяснение мотивов Манлия является соответствующим реалиям IV в. до н.э., а насколько является модернизацией на фоне длительных гражданских войн I в. до н.э. Но сам факт того, что патриции осудили на смерть другого патриция, причем героя войны, обвиняя его в попытке захвата власти, используя поддержку плебеев – хорошо иллюстрирует дальнейший рост кризисных явлений в римском обществе.

Одновременно, тот факт, что плебс практически не

заступился за ранее любимого ими Манлия показывает определенное моральное разложение части римлян, для которых политика стала не почетной обязанностью гражданина, а неким публичным развлечением. Здесь можно провести определенную печальную параллель с афинским демосом в его худшие годы, когда с помощью абсолютно легитимных демократических процедур даже самых достойных людей могли приговорить к смерти лишь потому, что они чем-то вызвали недовольство. Кроме того, поражение Манлия показывает нарастающие противоречия между беднейшей частью плебса и его верхушкой, которая отнеслась к начинаниям Манлия весьма холодно. [2, с.66]

Далее, на фоне продолжающихся и привычных для Рима войн, последовал уже принципиально новый шаг в противостоянии патрициев и плебеев, а именно Закон Лициния – Секстия 367 г. до н.э. по которому плебеи получили право занимать должность консула. [4, с.63] Фактически принятие этого закона обозначило принципиально новый этап в отношениях плебеев и патрициев, переход инициативы к прежде угнетаемому сословию. Плебеи достигли права, которого они добивались столь долго и долго не могли добиться даже после учреждения должности военных трибунов с консульскими полномочиями. Но должность военного трибуна все же имела нерегулярный экстраординарный характер, а консулы – ординарная должность.

Внедрение закона, впрочем, не обошлось без привычных для римлян конфликтов и компромиссов. Так, если патриции согласились на право плебеев становиться консулами, то те в свою очередь приняли требование знати об учреждении новой должности претора, как некого «младшего товарища» консулов, отвечающего за судопроизводство. На эту должность по изначальным нормам 367 г. до н.э. могли избираться только патриции. Но 30 лет спустя плебеи все же добились права избираться на эту должность, как, впрочем, и на подавляющее большинство других. Например, право избираться диктаторами и цензорами они получили в 350 г. до н.э. [14, с.11]

Однако даже это не означало полного окончания борьбы плебеев и патрициев, пусть инициатива и перешла на сторону прежде более слабого сословия. Так, продолжение напряженного противостояния хорошо отражается в дальнейшей судьбе фактически неработающих Законов Валерия и Горация. В 339 г. до н.э. диктатор Квинт Публилий Филон сделал решительную попытку привести к жизни старый закон и постановил, что Сенат должен был теперь одобрять законопроекты плебейских собраний до их одобрения самими народными собраниями. Сам факт этого специально принятого закона является лучшим доказательством того, что Законы Валерия и Горация совершенно не работали, несмотря на все свои громкие формулировки.

Теоретически законы Квинта Публилия Филона полностью закрывали любые лазейки для любого саботирования Сенатом решений народных собраний. Но на деле реальность и бюрократические проволочки оказались сильнее даже этих законов, долженствующих закрыть все уязвимости взаимодействия плебейских собраний с Сенатом. И в итоге законы 339 г. до н.э. не стали знаковой и принципиальной датой в борьбе плебеев с патрициями, став лишь промежуточным пунктом между Законами Валерия и Горация 449 г. до н.э. и Законом Гортензия 287 г. до н.э. Основной причиной этого, стал тот факт, что с помощью различных юридических уловок и проволочек Сенату нередко удавалось избегать обязательного исполнения законов принятых на плебейских собраниях.

Поэтому подлинной датой фактического завершения прежнего противостояния патрициев и плебеев стал именно Закон Гортензия, принятый уже в 287 г. до н.э., более чем через полстолетия после законов и тоже отнюдь не просто, для его принятия даже потребовалась сецессия плебеев, последняя в римской истории. То есть сопротивление аристократии даже несмотря на все плебейские внутренние завоевания IV в. до н.э. оставалось весьма сильным. Причем можно говорить о том, что после получения плебеями права избираться консулами и другими магистратами, практически все потребности богатой плебейской верхушки были удовлетворены, она получила практически все для удовлетворения своих амбиций.

То есть, приблизительно с момента принятия Закона Лициния – Секстия интересы богатой части плебса начали все более и более расходиться с интересами основной массы плебеев, например по земельному вопросу [13, с.77], одновременно сближаясь с интересами патрициата, что привело к постепенному формированию новой общности – «нобилитета» [17, p.225], объединяющего в себе патрициев и богатых плебеев, как аристократии денег, а не аристократии крови. Соответственно именно с этим можно связать и очень длинную восьмидесятилетнюю паузу между Законом Лициния – Секстия и Законом Гортензия. Богатые плебеи в своей массе более не были заинтересованы в отстаивании интересов основной массы плебса, поскольку их интересы все более совпадали с интересами патрициев, а допуск ко всем должностям у них уже и без того имелся. Важным свидетельством понимания частью римской элиты тупиковости этого пути стал принятый в 342 г. до н.э. Закон Валерия, направленный на недопущение повторных переизбраний одних и тех же лиц на магистратские должности, в первую очередь на важнейшую должность консула.

Именно в этот период можно говорить и о дальнейшей деградации института народных трибунов, когда должность из реального защитника народных интересов все чаще превращалась в простой социальный лифт для

того или иного богатого и влиятельного плебея. Из этого и вытекает тот факт, что для подтверждения серьезности своих требований плебеи в 287 г. до н.э. были вынуждены вновь пойти на крайне серьезную меру – сецессию. Сюда добавился и тот факт, что старинная долговая проблема никуда не делась, мелкие землевладельцы продолжали разоряться, разве что в роли кредиторов бедных плебеев все чаще выступали не патриции, а другие более обеспеченные плебеи, уже влившиеся в состав римского нобилитета.

И именно Закон Гортензия, специально назначенного для разрешения тяжелой социальной ситуации диктатора стал принципиальным шагом, который считается фактическим концом неравноправия плебеев и патрициев. Хотя этот закон повторял общую логику предшествующих законов Валерия и Горация и Квинта Публилия Филона, он радикальным образом разрешил противоречия между плебейскими собраниями и Сенатом. Теперь решения плебейских собраний, плебисциты стали обязательными к исполнению законами, а у народных трибунов появилось право предлагать законы, вступающие в действие без одобрения Сената. Тем самым плебеи получили равные права с патрициями, а плебейские собрания, начинавшие свой путь как маргинальные, альтернативные организации, стали теперь полноценными органами власти.

Однако необходимо уточнить, что если в области прав и свобод плебеи по Закону Гортензия достигли полной и окончательной победы, то в области защиты имущественных прав мелких землевладельцев ситуация была более сложной и несмотря на некоторое смягчение долгового законодательства, принципиально общая ситуация с разорением мелких собственников так и не изменилась. Напротив, консолидация патрициев и плебеев в нобилитет, на фоне роста рабовладения и концентрации капитала, все это в перспективе приводило только к дальнейшему ухудшению положения мелких земледельцев, традиционно бывших опорой римской армии. Однако эти противоречия, ставшие в дальнейшем причиной серьезных социальных потрясений II-I вв. до н.э. Однако эти потрясения уже полностью отошли от прежнего разлома по линии патриции-плебеи в сторону разделения по имущественному принципу и политическим симпатиям. Таким образом, разрешив длительную многовековую проблему неравноправия патрициев и плебеев, Рим отнюдь не разрешил иных социально-экономических противоречий, ускоряющихся на фоне разложения родовых отношений и роста имущественного неравенства.

Подводя итоги нашему исследованию, можно сделать несколько основных выводов. В первую очередь, касательно того, что полноценное рассмотрение роли и статуса плебеев в Риме невозможно в рамках некой статичной теории противостояния аристократии и масс, к которой тяготели историки классического периода, такие как Т. Моммзен. Понимание всех тонкостей и нюансов положения плебеев невозможно без погружения в контекст эпохи и понимания всей глубины социально-экономических различий между Римом VI в. до н э. и Римом III в. до н.э. Особенно важно учитывать этот факт в свете того, что все основные нарративные источники по Ранней Республике грешат именно модернизацией исторических процессов, подгонкой реалий одной эпохи под эпоху совсем иную, даже не говоря о прочих допущенных неточностях, сознательных и несознательных. И именно в силу трудностей с источниковой базой Рим царского периода и первых десятилетий Республики и вызывает столь большое количество споров у ученых вплоть даже до самых базовых понятий, вроде того, какую социальную группу представляли собой плебеи изначально.

Во-вторых, необходимо отметить несколько основных принципиальных этапов изменения роли плебеев в римском обществе. Первый этап, это первая сецессия 494 г. до н.э. Причем в этом случае представляется убедительным тезис, что плебеи этого периода еще не были окончательно оформившейся сословной группой, а римское общество еще не разделилось окончательно по принципу противостояния патрициев и плебеев, существовали еще и промежуточные группы. В период первой сецессии цели плебеев были сугубо оборонительными и весьма ограниченными, неспособными поколебать господство патрициата. Второй этап, это разработка Законов XII таблиц, вторая сецессия плебеев и Закон Канулея, т.е. он захватывает приблизительно период 451-443 гг. до н.э. Этот этап знаменуется максимальной консолидацией плебеев и их способностью в ожесточенной борьбе с патрициатом в определенном смысле перетянуть инициативу на себя, плебейская верхушка начинает постепенно внедряться в новые римские магистратуры, такие как военный трибунат. Третий этап – это Закон Лициния – Секстия 367 г. до н.э. и, последовавшая за ним череда законов, дающих плебеям доступ ко всем основным римским магистратурам. Этот этап можно охарактеризовать, как этап фактического удовлетворения амбиций плебейской верхушки на фоне одновременного ускорения расслоения внутри плебса и сближения плебейской верхушки с патрициатом. Наконец, четвертый и финальный этап представлен последней сецессией плебеев и принятием Закона Гортензия в 287 г. до н.э., что привело к фактическому уравниванию статуса плебеев и патрициев. Сословная борьба, как таковая потеряла смысл, однако никуда не делись социально-экономические противоречия между основной массой плебса и новым классом ¬– нобилитетом, представляющим собой фактическую смычку плебейской верхушки и патрициата.

И, в-третьих, необходимо отметить, что плебеи, учитывая их экономическую и военную роль, были абсолютно неотъемлемой частью римского общества, без них Рим был бы попросту нежизнеспособен. Плебеи и сами это хорошо понимали, поэтому в критических ситуациях использовали именно путь сецессии, как наиболее эффективного средства давления на патрициат. Сословная борьба плебеев одновременно и создавала для Рима определенные риски и точки напряжения, и позволяла ему развиваться, дав Республике возможность перерасти масштабы малого полисного государства и развиться в огромную многонациональную Империю, еще сохраняя по форме республиканское устройство. Таким образом, несмотря на неминуемые негативные проявления сословной борьбы в отдельных моментах, в целом динамику эволюции положения плебеев в римской истории можно смело оценивать, как положительную с точки зрения римской государственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокщанин А.Г. Источниковедение древнего Рима. М., 1981. 160 с.
2. Дементьева В.В. Государственно-правовое устройство античного Рима: Ранняя монархия и Республика. Ярославль, 2004. 248 с.
3. Дионисий Галикарнасский. Римские Древности. В трех томах. М. 2005
4. Егоров А.Б. Римское народное собрание. Правовой статус и властные полномочия // Вестник Санкт-Петербургского университета. История, 2010, №2. С. 59–72.
5. Егоров А.Б. Римское государство и право. Царский период и эпоха Республики: Учебное пособие. СПб., 2006. 173 с.
6. Ковалев С.И. История Рима / Под ред. Э.Д. Фролова. Л., 1948. 807 с.
7. Маяк И.Л. Римляне ранней республики М., 1993. 160 с.
8. Моммзен Т. История Рима. В 4 томах. Ростов-на-Дону., 1997
9. Павлов А.А. Римские концепции плебейского трибуната: Марк Веррий Флакк // Проблемы истории, филологии, культуры, 2012, №3 (37). С. 40–54.
10. Печатнова Л.Г. Спартанский эфорат и римский трибунат. Опыт сопоставления // Вестник Санкт-Петербургского университета. История, 2003, №3. С. 35–43.
11. Струве В.В. Законы XII таблиц // Хрестоматия по истории Древнего мира. Том III. М., 1953. С. 21–33.
12. Тит Ливий. История Рима от основания города. Том I. М., 1989
13. Утченко С.Л. Законы Лициния и Секстия // Хрестоматия по истории Древнего Рима М., 1962. С. 77–80.
14. Ферреро Г. Величие и падение Рима. В 5 томах. СПб., 1997
15. Arnaldo Momigliano. The Rise of the plebs in the Archaic Age of Rome // Social Struggles in Archaic Rome. Blackwell Publishing Ltd 2005. pp. 168-185.
16. Kurt A. Raaflaub. From Protection and Defense to Offense and Participation: Stages in the Conflict of the Orders // Social Struggles in Archaic Rome. Blackwell Publishing Ltd 2005. pp. 185-223
17. Lomas K. The Rise of Rome: From the Iron Age to the Punic Wars. Harvard univ. press, 2018. 432 p.
18. Brunt P.A. Social conflicts in the Roman republic. Norton & Company 1971. 164 p.
19. Timothy J. Cornell. The beginnings of Rome: Italy and Rome from the Bronze age to the Punic wars, (c. 1000 – 264 BC). Routledge, 1995. 507 p.
20. Timothy J. Cornell. The Value of the Literary Tradition Concerning Archaic Rome // Social Struggles in Archaic Rome. Blackwell Publishing Ltd 2005. pp. 47-75.

© Ковалев Станислав Сергеевич (stanisl2021@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.34

ЖАНР ЭСТРАДНОГО ТЕАТРА В СИСТЕМЕ ПАРТИЙНО-ГОСУДАРСТВЕННОГО РУКОВОДСТВА В ГОДЫ КУЛЬТУРНОЙ РЕВОЛЮЦИИ

THE GENRE OF VARIETY THEATER IN THE SYSTEM OF PARTY AND STATE LEADERSHIP DURING THE CULTURAL REVOLUTION

V. Roldugina
E. Tokareva

Summary: The article examines the prerequisites for the development of the pop genre in the context of the cultural revolution; traces the history of party and state management towards the establishment of centralized forms of leadership in relation to the stage, provides the periodicals of this process.

Keywords: stage, theater, cultural revolution, culture, management.

Ролдугина Варвара Николаевна
Аспирант, Московский городской педагогический университет
very-good@inbox.ru
Токарева Елена Анатольевна
кандидат исторических наук, доцент, Московский городской педагогический университет
tokarevae@mgpu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются предпосылки развития эстрадного жанра в контексте культурной революции; прослеживается история партийно-государственного управления на пути к установлению централизованных форм руководства в отношении эстрады, приводится периодика данного процесса.

Ключевые слова: эстрада, театр, культурная революция, культура, управление.

Культурная революция как процесс коренной перестройки культурной и идеологической жизни общества в период строительства социализма стала главной социокультурной составляющей послереволюционной эпохи.

Документальным источником, в котором впервые встречается упоминание о культурной революции, становится статья В.И. Ленина «О кооперации», вышедшая в 1923 году. В статье Ленин так отмечает специфику отношений революции и культуры «социальный переворот оказался предшественником … культурной революции» [5]. Однако, общеизвестно, что культурно революционный процесс зародился значительно раньше. В целом, в отечественной истории сложилась традиция определения его начала от учреждения Народного комиссариата просвещения РСФСР 9 (22) ноября 1917 года Вторым Всероссийским съездом Советов [7]. В творческой же среде культурная революция берет свои истоки от Серебряного века. Как утверждает Е.А. Токарева, «Серебряный век …обозначил новые явления в культуре и искусстве, изменил мировоззренческие ценности и стиль жизни. Символизм, модерн и авангард, придали ускорение духовному развитию нации» [8]. Однако, в дореволюционный период не назрели условия для заинтересованности народных масс в культурном процессе. Такая ситуация отражала существовавшее расслоение общества, отвлечение народа – непосредственного производителя материальных благ от потребления высоких достижений науки и культуры.

Идеей большевистского проекта культурных преобразований становится включение трудящихся в управление культурным процессом. Такой подход идеологически был более привлекателен, это стимулировало процесс приобщения народных масс к культуре. Одной идеи было недостаточно. Для реализации проекта необходимо было подвести людей к определенному миропониманию. «Всеобъемлющий характер задачи «создания» нового человека требовал от власти задействования всех, имеющихся в арсенале средств: и воспитательных, и символизирующих саму власть на культурном уровне, и наглядно демонстрирующих режим» [9]. Переформатирование личности производилось по всем фронтам – религиозному, научному, культурному, эстетическому, морально-нравственному. Перестройке подлежали также все общественные и культурные институты. Таким образом, практики культурной революции охватили всю реальность общества того периода.

Одним из средств доставки большевистского, социалистического культурного кода до народных масс становится широкое распространение обновленной формы театрального творчества – театра эстрады. Истоки эстрады как самостоятельного творческого жанра лежат на стыке разнообразных форм творчества от народного (фольклорного), цыганского (балаганного), циркового и танцевального до авангардных, экспериментальных форм музыкального искусства, литературного и даже

художественного жанров. Все богатство разнообразных направлений искусства объединяется на эстраде мастерством сценической актерской игры.

Эстрада первых лет интенсивно использует юмор и сатиру, такая технология вызывает еще большее доверие у народа. На эстраде народное творчество, смешавшись с юмором превращается в бойкие веселящие народные массы куплеты, музыкальные жанры упрощаются от классических оркестровых, до более простых форм, упрощается песня. Новые сценические формы используют новые площадки для презентации своего творчества. Организуются кафе-шантаны, массовый характер приобретает движение клубных театров. В эстраду вливается пролетарская молодежь. Практически при каждом учебном учреждении и заводе организуются самодеятельностные эстрадные клубы. Широкое распространение получают политические - агитационные формы эстрадного жанра. Проводятся массовые митинг-концерты, спектакли, в которых «звездами» 1-й величины становятся и политические деятели.

Театральный процесс начала XX века отражает подчеркнутое значение, которое власти придавали сцене в вопросе культурной перестройки. Так, еще накануне октябрьских событий, предпринимаются особые усилия по сохранению зданий театров. Известен факт встречи А.В. Луначарского с театральной комиссией Петроградского совета для обсуждения мер по охране зданий театров от революционных погромов.

Первые годы организации и становления театра эстрады характеризуются многоуровневой структурой управления. Такая ситуация была следствием «организационной чехарды», вызванной сменой властей. Заново выстроить вертикаль управления культурными организациями непростая задача, вставшая перед большевиками. Полномочия Наркомпроса во многом дублируются Гос. Комиссией по просвещению, созданной в ноябре 1917. Руководителем и той и другой организации был А.В. Луначарский [2].

Практически одновременно с организацией Народного комиссариата просвещения создается Пролеткульт-организация, призванная курировать работу культурно-просветительской и литературно-художественной пролетарской самодеятельностью. «Основная работа Пролеткульта сводилась к созданию разнообразных студий и кружков, в том числе и по всем видам искусства» [4].

В 1918 в составе Наркомпроса выделяется Художественная секция, в состав которой постепенно включаются отделы: изобразительных искусств (ИЗО), литературы (ЛИТО), музыки (МУЗО), театра (ТЕО), фото и кино (ФОТО-КИНО). Задачами развития эстрадного творчества ведали преимущественно театральный и музыкальный отделы. В структуре театрального отдела наибольшее внимание эстраде уделяет «репертуарная секция» и «экспериментальный отдел». В структуре музыкального отдела- «концертный отдел». Задачей МУЗО становится выработка программы концертной деятельности в согласовании с секцией образования Наркоммпроса, а также регистрация граждан, занятых в концертной деятельности.

Одном из первых постановлений музыкального отдела Наркомпроса отмечалось: «Все деятели музыкального искусства …, взятые на учет, обязаны работать через государство…, кроме такой художественной повинности они свободны создавать вольные музыкальные коллективы, представления, музыкальные общества» [3]. Это приводит к тому, что с 1918 года выстраивается параллельная концертная система, в которой одни и те же деятели на площадках дают концерты для собственного заработка и творческой реализации и для государственных нужд.

26 августа 1919 года издается декрет «Об объединении театрального дела», согласно которому при Наркомпросе учреждается Центральный театральный комитет (Центротеатр). Декрет охватывает практически все стороны театральной жизни. Регулирует имущественные отношения театра, устанавливает ценовую политику входных билетов, регламентирует деятельность актерского состава, контролирует гастроли в другие страны. Особое внимание в декрете уделяется автономным (частным) театрам, среди которых фигурируют театральные мастера эстрадного жанра. Автономные театры также подлежат отчетности от финансовой до репертуарной и гастрольной. Примечателен пункт 16 декрета, обещающий субсидии автономным театрам, организующим для зрителей «правильные» с идеологической точки зрения мероприятия.

С 1920 по 1921 год реорганизуется структура Наркомпроса. Целью реорганизации становится централизация разросшегося аппарата и обширных сетей его филиалов. В структуре Наркомпроса выделяются 3 секции: главные управления, к числу которых относились: (Главсоцвос), (Главпрофобр), (Главнаука); (Главполитпросвет). Последний существовал в качестве органа, осуществляющего главное управление в отношении других отделов. К числу подотчетных Главполитпросвету организаций также относились Государственное издательство РСФСР (Госиздат), Центральное Государственное фото-кино предприятие (Госкино) и Объединение предприятий музыкальной промышленности (Музпред). Помимо главков в структуре Наркомпроса существовала организационная и академическая секции. Художественный отдел со всеми подразделениями вошел в состав академической секции. Управление всей театральной деятельностью,

включая эстраду, поручено Главполитпросвету, к числу задач органа относилось руководство агитационно-пропагандистской, просветительской и политической работы в духе идеологии коммунизма.

К 1921 году создаются первые государственные филармонии. Политической целью нововведения было «объединение всех академических и подсобных коллективов в один музыкальный коллектив, в одно идейно-связанное учреждение» [11]. Однако государственное финансирование не просуществовало и года.

Новый виток политических преобразований в деле эстрады связан с событиями новой экономической политики (НЭП). Число коллективов гос. филармоний стремительно сокращается, государство идет на послабления в контроле над творческими проектами - разрешаются частные театральные предприятия – антрепризы. Такая ситуация отражается на специфике конкуренции в репертуарной сетке творческих театральных, эстрадных объединений. В условиях недофинансирования сцена вынуждена извлекать прибыль любыми путями от сдачи в аренду помещений и площадок, до примитивизации зрелищного контента. Параллельно страну захватывает «концертная лихорадка». «Только ленивые не устраивают концертов, при всех союзах, при любых учреждениях имеются концертные отделы, которые устраивают всевозможные концерты с коммерческой целью» [12]. На волнах НЭПа эстрада переживает бурный расцвет, однако формы ее оцениваются критиками не однозначно. Критики констатируют: «Эстрадный жанр - наиболее отсталая область искусства» [13].

Период разрастания коллективов эстрады сопровождался усилением политико-идеологического контроля за репертуаром. В 1922 году в составе Наркомпроса образуется еще одно управление – главное управление по делам литературы и издательств (Главлит). К числу первоочередных задач управляющего органа относился цензурный контроль в отношении всех печатных изданий. «Согласно девятому пункту положения о Главлите надзор за зрелищами и театральными представлениями возлагался на «заведывающих Губернскими отделами народного образования» [1]. Годом позже в 1923 учреждается Главрепертком. Новые подотделы художественной секции Наркомпроса вместе с Главполитпросветом руководят репертуарной политикой всех зрелищных мероприятий.

Примечательно, что в период начала XX века новым инструментарием для процесса культурного перевоспитания становится широкое распространение периодической печати, а также внедрение новинки в научно-технической индустрии- кино и радио, что существенно ускоряет и расширяет горизонты возможностей для развития жанра эстрады. Перед показами фильмов даются эстрадные антрепризы, по радио звучат песни эстрадных исполнителей.

В свет выходят многочисленные газеты, в которых приводятся рецензии и критические очерки на эстрадные выступления, дается афиша театра малых форм, анонсируются выступления клубной сцены, эстрадных музыкантов. Заметки об эстраде встречаются как в отдельных рубриках многотиражных новостных изданий («Известия»), изданий, посвященных культуре, особенно много которых издавалось Пролеткультом (журналы «Пролетарская культура», «Грядущее», «Горн»), так и в тематических театральных журналах, издаваемых Наркомпросом (наиболее узнаваемый из них «Вестник театра»). Позже появляются отдельные печатные издания, уделяющие повышенное внимание эстраде (с 1922 года «Зрелища»- еженедельник театра, мюзик-холла, цирка, массового действа, тефизкульта, балагана, кино; с 1924 года «Новый зритель»- еженедельник облполитпросвета и управления зрелищными предприятиями; с 1925 года «Эстрада и цирк»). Все издания финансируются за счет государственных средств. Публикуются также газеты, издаваемые под отдельные эстрадные клубы. Среди последних наибольшей популярностью пользовались газеты «Синяя блуза».

13 апреля 1928 года на смену разрозненных главных управлений в сфере искусств создается единый отдел Главискусство при Наркомпросе. Орган берет на себя функции управления и контроля всей творческой, художественной средой СССР. Позже организация сменяется Советом по делам художественной литературы и искусства, а в 1931 году создается Сектор искусств. Задачи сектора искусств заключаются в «идеологическом руководстве, обеспечивающем интересы диктатуры пролетариата и марксистско-ленинской идеологии во всех областях искусств» [10].

В конце 20-х годов театральный репертуар становится полностью регламентированным. В 1929 выходит 1-й том Репертуарного указателя Главреперткома под ред. Н.А. Равича [6]. В перечне жанров и произведений, допущенных и не допущенных к сцене не только классический театральный и балетный репертуар, но и эстрадный жанр, в том числе список оперетт, разрешенных и запрещенных Главреперткомом, цыганский репертуар, список запрещенных к исполнению вокальных произведений, а также список вокальных произведений, разрешенных ГРК.

В 1931 году создается Государственное Объединение Музыкальных, Эстрадных и Цирковых предприятий (ГОМЭЦ) – централизованная организация, объединяющая управление всеми направлениями театра малых форм, а именно: музыкально-эстрадным, цирковым, филармоническим, мюзик-холлами, аттракционами и зоовы-

ставками. Задачами ГОМЭЦ становится организация, привлечение и подготовка аудитории и площадок для выступлений артистов, подготовка эстрадных кадров, организация гастрольной деятельности. На местах звеном театральной системы стали Управления зрелищными предприятиями (УЗП). В целом в области управления советскими театрами государство шло по пути централизации, сосредоточения всех вопросов театральной политики (организационных, идеологических) в ведении одного органа, каким стал к 1932 году Совет искусств при Наркомпросе РСФСР.

С целью наладить единоначалие в управлении сферой искусства в 1932 году Постановлением ЦК ВКП (б) «О перестройке литературно-художественных организаций» ликвидировались все ассоциации, группы, течения в литературе, живописи, архитектуре и музыке. Этот документ привел к образованию единых творческих союзов, что существенно облегчало партийно-государственное управление цензуры в сфере искусства.

Подводя итого, можно отметить: широкое распространение эстрадного жанра стало порождением периода культурной революции. Эстрадный жанр был оперативно встроен в систему партийно-государственного руководства театральным делом. Система партийно-государственного руководства театром вообще, и эстрады в частности, прошла несколько этапов. Первый этап- с 1917 по 1921 год становится периодом рационализации управления и контроля в отношении всех форм художественной самодеятельности, включая эстраду. Второй этап– с 1921 по 1928-29-е годы- период дифференциации управленческих функций. Третий этап- с 1929 по 1932 годы- период централизации управления и окончательного оформления политики государства в отношении театра эстрады.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдук В.Л. Становление советской театральной цензуры в 20-30-е гг. XX в. //. Преподаватель XXI век. 2012. № 2. С. 275–281
2. Гинзбург Ю.В. Правотворческие полномочия Народного комиссариата просвещения РСФСР в 1920-30-е годы // Историко-правовые проблемы: новый ракурс: сб. науч. ст. – Курск, 2012. – Вып. 5. – С. 42–57; [Электронный ресурс]. – URL: http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/analitika/detail.php?ELEMENT_ID=693 (27.02.2025).
3. Дуков Е.В. Концертное дело на современном этапе: в поисках новой модели // Музыкальная академия. — 1992. — № 1. — С. 67.
4. Жбанкова Е.В. Система органов управления культурой и искусством в советских государственных структурах начала 1920-х годов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-organov-upravleniya-kulturoy-i-iskusstvom-v-sovetskih-gosudarstvennyh-strukturah-nachala-1920-h-godov (дата обращения: 27.02.2025).
5. Ленин В.И. Полное собрание сочинений / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1970. — Т. 45. Март 1922 — март 1923. — С. 369—377. — 107000 (192 001—299 000) экз.
6. Репертуарный указатель ГРК под ред. Н.А. Равича// Теа-Кино-Печать/ 1929 г.
7. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. Отдел первый. П., 1917 г. № 3, С. 32
8. Токарева Е.А., Челнокова А.Ю. Европейский контекст серебряного века русской культуры // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2021. №4 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evropeyskiy-kontekst-serebryanogo-veka-russkoy-kultury (дата обращения: 27.02.2025).
9. Токарева Елена Анатольевна. Культурный проект, культурная практика и дискурс о культуре и революции в Советской России 1920-30-х гг.: к постановке проблемы / Е.А. Токарева// Текст, контекст, интертекст : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. конф. "XIV Виноградовские чтения"(г. Москва, 16-17 окт. 2015 г.) / отв. ред. : И.А. Бирич, В.А. Коханова, А.Ю. Челнокова ; ред. кол. : И.Л. Андреев, Б.Н. Бессонов, Е.Ю. Колышева, Л.Г. Орчакова, И.Н. Райкова ; Департамент образования г. Москвы, Гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т"(ГАОУ ВО МГПУ), Ин-т гуманит. наук. - Москва, 2016. - Т. 2. - С. 157–164. Электронный ресурс: https://resources.mgpu.ru/showlibraryurl.php?docid=423636&foldername=fulltexts&filename=423636.pdf
10. Трабский А.Я. Советский театр. Русский советский театр: Документы и материалы. 1926–1932/ Отв. ред. А.Я. Трабский. – М., 1982. – 403 с. (с 74)
11. Трелин Г. Указ. соч. — С. 146
12. Федотова Юлия Викторовна Централизация концертной системы в России (1917—1941 гг.) // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2013. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsentralizatsiya-kontsertnoy-sistemy-v-rossii-1917-1941-gg (дата обращения: 27.02.2025).
13. Шаболтай П.М. Проблемы развития отечественной эстрады, 1917–1929 гг.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 17.00.01.- Москва, 2000.- 144 с.: ил. РГБ ОД, 61 01–17/19–5.

© Ролдугина Варвара Николаевна (very-good@inbox.ru), Токарева Елена Анатольевна (tokarevae@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.44

ХРИСТИАНСКИЕ МИССИИ В ГЕРМАНСКИХ КОЛОНИЯХ: ПОПЫТКИ «ГЕРМАНИЗАЦИИ» НАСЕЛЕНИЯ

Филин Сергей Антонович
Аспирант, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва
saf1998@rambler.ru

Аннотация: В статье изучены христианские миссии Германкой империи, действовавшие в ее колониях на рубеже XIX–XX в. Автором приводится описание основных принципов миссий, а также основных событий, которые происходили при их участии. Автор показывает, что миссии, опираясь на идеологию прогресса, способствовали разрушению традиционных обществ через насаждение христианства, европейского образования и культурных норм. При этом их деятельность тесно переплеталась с интересами метрополии: миссионеры выступали советниками колониальных администраций, участвовали в экономической эксплуатации территорий и идеологически оправдывали имперскую экспансию. Особое внимание уделено образовательной системе как ключевому механизму ассимиляции. В школах, которые контролировались миссиями, местное население обучалось немецкому языку и европейским ценностям, что формировало лояльную колониальному режиму элиту. Однако христианизация требовала полного отказа от традиций, что провоцировало культурные конфликты. Несмотря на отдельные гуманитарные инициативы (борьба с рабством, развитие медицины), миссии оставались частью системы угнетения, а их «защита» коренных народов носила ограниченный и прагматичный характер. Статья подчеркивает противоречие между риторикой просвещения и реалиями колониализма.

Ключевые слова: христианские миссии, миссионеры, Германская империя, колониальная политика, Африка.

CHRISTIAN MISSIONS IN THE GERMAN COLONIES: ATTEMPTS TO "GERMANIZE" THE POPULATION

S. Filin

Summary: The article explores the Christian missions of the German Empire that operated in its colonies at the turn of the 19th and 20th centuries. The author describes the basic principles of the missions, as well as the main events that took place with their participation. The author shows that the missions, relying on the ideology of progress, contributed to the destruction of traditional societies through the imposition of Christianity, European education, and cultural norms. At the same time, their activities were closely intertwined with the interests of the metropolis: missionaries acted as advisers to the colonial administrations, participated in the economic exploitation of territories and ideologically justified imperial expansion. Particular attention is paid to the educational system as a key mechanism of assimilation. In schools controlled by the missions, the local population was taught the German language and European values, which formed an elite loyal to the colonial regime. However, Christianization required a complete rejection of traditions, which provoked cultural conflicts. Despite some humanitarian initiatives (anti-slavery, medical development), the missions remained part of the system of oppression, and their "protection" of indigenous peoples was limited and pragmatic. The article highlights the contradiction between the rhetoric of enlightenment and the realities of colonialism.

Keywords: Christian missions, missionaries, German Empire, colonial policy, Africa.

Идея «цивилизаторской миссии» лежала в основе идеологии колониализма. Миссионеры верили, что призваны возглавить глобальное движение к прогрессу. Они обещали преобразовать традиционные общества в колониях через технологическое развитие, свержение деспотичных вождей и создание справедливых социальных порядков. При этом они настаивали на отказе от традиционных верований и «отсталых» обычаев, заменяя их христианскими ценностями и системой светского образования.

Однако на практике деятельность миссий была неотделима от колониального завоевания. Их цели часто совпадали с интересами метрополий: они не только пользовались благами колониальной инфраструктуры, но и активно оправдывали сам колониальный проект. Для местного населения миссионеры и колониальные власти зачастую воспринимались как части одной системы. Хотя иногда миссии брали на себя роль защитников коренных народов, а отдельные миссионеры действительно разоблачали злоупотребления администраций, в целом их деятельность укрепляла, а не оспаривала колониальный порядок.

На первом колониальном конгрессе в 1902 г. говорилось, что к этому моменту в колониях находилось 274 миссионерских станций, т.е. те, где жили и работали европейцы, а количество подстанций составляло более тысячи [1]. Они были разбросаны довольно равномерно по колониям, но чаще всего находились у побережья или в густонаселенных районах. В немецкой Юго-Западной Африке станции равномерно покрывали всю территорию колонии, а традиционные общества легче поддавались христианизации. В Германской Восточной Африке станции были сгруппированы близко друг к другу в самых густонаселенных районах. В Океании станции

располагались только на побережье и находились на ранней стадии становления. На островах в Тихом океане миссии активно развивались, особенно на Каролинских и Маршалловых островах, которые, по оценкам в ходе конгресса, были наполовину христианизированы, и на Самоа, чье чисто языческое население сократилось до минимума [1].

Колониальные власти активно поддерживали миссионерские организации, видя в них союзников в управлении охраняемыми территориями. Например, губернатор Путткамер открыто одобрял деятельность крупнейшей Базельской миссии в Камеруне, однако подчеркивал, что та не должна вмешиваться в политику и торговлю колонии [2]. Несмотря на такие ограничения, миссии стали важной экономической силой: их станции владели собственными фермами и плантациями. В Восточной Африке, к примеру, на церковные земли приходилось около четверти частных угодий [3].

Ещё до массовой колонизации связь между миссиями и захватом новых колоний была закреплена на международном уровне. Так, статья 6 акта Конголезской конференции (1885 г.) обязывала колониальные державы «заботиться о благополучии коренного населения», представляя захватническую политику как гуманную миссию [4]. Германское правительство, следуя этой логике, целенаправленно укрепляло влияние миссий. Канцлер Каприви, один из инициаторов такой поддержки, делал ставку на строительство новых станций [5], что расширяло присутствие Германии в колониях. Большинство миссионеров, несмотря на внутренние споры, соглашались: религиозное просвещение и военная экспансия должны идти рука об руку.

Миссионеры не только собирали сведения о жизни в немецких колониях, но и активно помогали чиновникам: выступали переводчиками, советниками и даже выполняли дипломатические поручения. Как писал один военный в своих записях, без их усилий колонизация не стала бы такой же успешной: «Без новаторской работы миссионеров захват земли был бы совершенно иллюзорным актом на бумаге. То, что сделали торговцы, промышленники и ученые, особенно голландцы и англичане совсем неважно по сравнению с положительными результатами миссионерской работы» [6].

Хотя формально миссии позиционировались как защитники местных народов, на деле они служили инструментом расширения западного влияния [7]. В германских колониях они облегчали управление территориями, беря на себя обучение населения, что освобождало администрацию от части задач. В связи с этим они пользовались широкой защитой и поддержкой со стороны властей, хотя они еще не были полностью интегрированы в административную организацию охраняемых территорий [8].

Яркий пример – Базельское евангелическое общество в Камеруне. Их главной целью был полный контроль над образованием в регионе. Помимо этого, оно боролось с английскими миссионерами. Тогда это была типичная борьба за влияние между колониальными державами. В 1889 г. в нем было всего 10 рабочих, 160 новообращенных и несколько сотен учащихся в школах. К 1912 г. у нее было 12 станций, 89 белых рабочих, 13176 новообращенных и 17833 учеников. А в 1914 г. их церковь насчитывала более 15000 прихожан [9].

Христианские миссионеры были советниками многих африканских лидеров, пользующихся уважением и авторитетом у коренного населения немецких колоний. Они также могли бы способствовать разрешению межэтнических противоречий и конфликтов. Миссионеры предполагали мирное существования двух цивилизаций и были своего рода связующей частью двух разных укладов. Очень популярно было мнение, что успешная колониальная политика основывается на сочетании миссионерской деятельности и военной силы.

Миссионеры представляли христианство как «освобождение» от местных традиций, которые они называли «порабощением». Они навязывали новые нормы: осуждали многожёнство, требовали носить одежду (даже в тропиках) и пропагандировали труд как моральный долг. Влияние на африканцев достигалось не силой, а через проповеди и школы, где интенсивная работа использовалась как двигатель настоящей миссионерской работы [10]. Местные жители, видя в образовании путь к престижу, охотно отправляли детей учиться. К началу XX в. многие из них, привыкнув к европейскому укладу, уже не хотели возвращаться к прежней жизни [11].

Согласно отчетам, предоставленным на колониальном конгрессе в 1902 г., всего в германских колониях находилось 1278 миссионерских школ (900 протестантских и 378 католических), в которых обучалось около 47,6 тыс. учащихся [1]. Это учебные заведения всех уровней, начиная с начальной школы, где занятия проходят под тенью дерева или в бедной глинобитной хижине, вплоть до школ для мальчиков и девочек в двухэтажных домах и хорошо оборудованных домов проповедников и учителей. Государство активно финансировало эти школы, где учили немецкому языку, географии и естественным наукам. 95% учебных заведений контролировались миссиями, в отличие от Франции, где развивались скорее государственные школы [3]. Выпускников готовили как учителей, создавая локальную элиту, лояльную колониальным властям.

Первоначально христианские миссии в германских колониях базировались в изолированных поселениях, но со временем их центры сместились в столицы и крупные города. Интересно, что многие из этих организаций начали действовать ещё до официального установле-

ния колониального режима — их раннее присутствие смягчало сопротивление местного населения, облегчая последующий захват территорий. Миссионеры, часто обладавшие опытом в педагогике, быстро заняли образовательную нишу, которую власти игнорировали. Они не просто восполняли недостаток школ, но и укрепляли своё влияние, став к началу XX века единственными поставщиками европейского образования в африканских владениях Германии.

Для коренных народов обращение в христианство означало разрыв с вековыми традициями. Миссионеры запрещали ритуалы, сопровождавшие ключевые этапы жизни: свадьбы, рождение детей, праздники. Используя свой авторитет, они навязывали новые нормы: требовали носить европейскую одежду (даже в неприспособленном для этого климате), осуждали местное искусство, заставляли брать христианские имена. Важнейшей задачей было подорвать власть племенных вождей — их авторитет, основанный на «языческих» верованиях, противоречил идее божественной санкции власти. Те, кто принимал новые правила, получали доступ к привилегиям: образованию, работе в администрации, социальному продвижению. Таким образом, христианизация становилась не только духовным выбором, но и способом интеграции в колониальную систему, где лояльность к немецким ценностям открывала двери к новым возможностям.

Хотя христианские миссии были неотъемлемой частью колониальной системы, их роль не сводилась только к эксплуатации. Вместе с распространением веры они принесли в колонии первые зачатки здравоохранения и образования, что, безусловно, улучшало условия жизни местного населения. Важным аспектом их «культурной миссии» стала борьба не только с физическим рабством, но и с символическим — миссионеры выступали против жестокости как африканских вождей, так и самих колонизаторов, позиционируя себя как защитников угнетённых.

Однако миссионеры постоянно сталкивались с недостатком финансирования. Они настаивали: увеличение поддержки позволит снизить недовольство коренного населения, а значит, сократить расходы на содержание войск и бюрократии. Например, на колониальном конгрессе приводились данные о зарплатах: чиновник получал 5000 марок, купец — 3500, а миссионер — всего 2000, при этом чиновники имели дополнительные льготы [1]. Такое неравенство подрывало возможности миссий, несмотря на их вклад в «общее дело».

Деятельность христианских миссий в германских колониях на рубеже XIX–XX в. демонстрирует их двойственную роль в колониальной системе. С одной стороны, миссионеры выступали как агенты «цивилизаторской миссии», внедряя европейские ценности, образование и элементы здравоохранения, что объективно улучшало условия жизни части местного населения. Они боролись с рабством, выступали посредниками в межэтнических конфликтах и создавали школы, которые стали основным источником формального образования в колониях. С другой стороны, миссии были неотъемлемой частью имперской экспансии. Их деятельность облегчала управление территориями: миссионеры выступали переводчиками, советниками и даже дипломатами, укрепляя связь между метрополией и колониями. Христианизация сопровождалась подавлением местных традиций – запретом ритуалов, навязыванием европейской одежды и имён, а также подрывом авторитета племенных вождей. Это способствовало культурной ассимиляции и снижало сопротивление колониальному режиму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Die Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902 zu Ber¬lin am 10. und 11. Oktober 1902. S. 446.
2. Puttkamer J. Gouverneursjahre im Kamerun. S. 329.
3. Conrad S. Deutsche Kolonialgeschichte. S.75.
4. General-Akte der Berliner Konferenz. Artikel 6.
5. Caprivi L. Sitzung am 12. Mai 1890 // Die Reden des Grafen von Caprivi im Deutschen Reich¬stage, Preusischen Landtage und bei besonderen Anläßen. S.55-56.
6. Meinecke G. Deutschland und seine Kolonien im Jahre 1896. Amtlicher Bericht über die erste Deutsche Kolonialausstellung. S.126.
7. Potter B. The lion's share: A short history of British imperialism. P.25.
8. Florack F. Die Schutzgebiete, ihre Organisation in Verfassung und Verwaltung. S. 43.
9. Rudin H. Germans in the Cameroons. P. 369.
10. Hausen K. Deutsche Kolonialherrschaft in Afrika: Wirtschaftsinteressen und Kolonialverwaltung in Kamerun vor 1914. S. 177.
11. Fonck H. Deutsch-Ost-Afrika: eine Schilderung deutscher Tropen nach 10 Wanderjahren. S. 542.

© Филин Сергей Антонович (saf1998@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.47

МЕСТО КИТАЯ ВО ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ АСЕАН

CHINA'S PLACE IN ASEAN FOREIGN POLICY

Zhang Manqi

Summary: This article examines how China influences ASEAN through multifaceted cooperation in economic, security, and cultural domains, especially within the current international context, and explores how China can address challenges and leverage opportunities to strengthen its position within ASEAN's foreign policy framework.

Amid rapid changes in the global political landscape, Southeast Asia is gradually emerging as a critical region for international strategic competition. Particularly against the backdrop of escalating rivalry between the two major powers—China and the United States—ASEAN, as a regional organization, has gained critical importance in political, economic, and military-strategic spheres. As the largest neighbor and primary trading partner of ASEAN, China holds a pivotal position in the organization's foreign policy.

Keywords: China-ASEAN relations, multilateral cooperation, economic integration, foreign policy, regional organizations.

Чжан Маньци
Аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
1042238183@rudn.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается, как Китай влияет на АСЕАН через многогранное сотрудничество в области экономики, безопасности и культуры, особенно в текущем международном контексте, и как Китай может решать проблемы и использовать возможности, укрепляя свое место во внешней политике АСЕАН.

В условиях быстрых изменений глобальной политической структуры Юго-Восточная Азия постепенно становится важным регионом международной стратегической конкуренции. Особенно на фоне усиления соперничества между двумя крупными державами — Китаем и США —АСЕАН как региональная организация приобретает критически важное значение в политической, экономической и военно-стратегической сферах. Будучи крупнейшим соседом и основным торговым партнером АСЕАН, Китай занимает важнейшее место во внешней политике этой организации.

Ключевые слова: Китайско-АСЕАН отношения, многостороннее сотрудничество, экономическая интеграция, внешняя политика, Региональные организации.

Эволюция китайско-АСЕАН дипломатических отношений

Как продолжение холодной войны в регионе Юго-Восточной Азии, ранние отношения Китая с АСЕАН находились под влиянием биполярного противостояния. В тот период АСЕАН (созданный в 1967 году) фактически представляла собой региональный политический альянс с выраженной антикоммунистической направленностью [2, С. 84]. Её члены (Индонезия, Малайзия, Филиппины, Сингапур, Таиланд) придерживались про-западной политики. Китай, в свою очередь, косвенно вмешивался в региональные дела через поддержку коммунистических вооруженных сил в ЮВА (например, Коммунистической партии Малайи, Коммунистической партии Таиланда), что создало противостояние между «экспортом революции» и «антикоммунистическим альянсом». В этот период китайско-асеановские отношения практически не имели содержательного дипломатического взаимодействия.

Переломный момент произошел в 1970-х годах. После подписания Шанхайского коммюнике в 1972 году китайская дипломатия сместила акцент на прагматизм, постепенно прекратив поддержку революционных движений в Юго-Восточной Азии. Страны АСЕАН начали корректировать свою политику в отношении Китая, и некоторые из них начали искать контакты с Китаем. Малайзия первой в 1974 году установила дипломатические отношения с Китаем, за ней последовали Филиппины (1975 г.) и Таиланд (1975 г.). Объединение Вьетнама в 1975 году и возникший в регионе силовой вакуум способствовали формированию негласного сотрудничества между Китаем и АСЕАН в вопросах сдерживания экспансии Вьетнама.

После окончания холодной войны международная структура претерпела значительные изменения, а внешнеполитические стратегии стран АСЕАН постепенно стали развиваться в направлении диверсификации, начав отходить от односторонней зависимости от США, характерной для периода холодной войны. Параллельно углубление экономических реформ в Китае сделало его внешнюю политику более прагматичной, а усиление регионального сотрудничества для достижения взаимной экономической выгоды стало важным направлением внешней стратегии Китая.

В этом контексте в 1991 году Китай впервые принял участие во встрече министров иностранных дел АСЕАН в качестве партнёра по диалогу, что ознаменовало официальное установление дипломатических контактов между сторонами. Азиатский финансовый кризис 1997 года стал ключевым событием в построении доверия: Китай обязался не девальвировать юань и оказал АСЕАН экономическую поддержку. Благодаря масштабным

финансовым вливаниям Китай ещё больше сблизился со странами Юго-Восточной Азии, что усилило их экономическую зависимость от КНР [5, С. 216].

В 2003 году Китай официально присоединился к «Договору о дружбе и сотрудничестве в Юго-Восточной Азии», став первой крупной державой вне региона, подписавшей данный договор, и заявил о «никогда не стремлении к региональной гегемонии», что стало прямым ответом на опасения АСЕАН по поводу «китайской угрозы». В том же году стороны установили «стратегическое партнёрство», расширив сферу сотрудничества с торгово-экономической до политической и безопасности. Учёный Мосяков Д.В. отметил, что переход от установления официальных отношений в 1991 году к формированию «стратегического партнёрства» в 2003 году занял менее 12 лет, что демонстрирует стремительное развитие китайско-асеановских связей [10, С. 4].

В 2010 году официально заработала Зона свободной торговли Китай-АСЕАН, ставшая на тот момент одной из крупнейших в мире. Её Создание позволило более 90% товаров сторон торговать с нулевыми пошлинами, ускорив углубление двустороннего экономического сотрудничества. Выдвижение инициативы «Один пояс, один путь» в 2013 году ознаменовало переход взаимодействия Китая и АСЕАН на новый этап. Опубликованная в 2015 году «Видение и действия по продвижению строительства Экономического пояса Шелкового пути и Морского Шелкового пути 21 века» чётко определила АСЕАН как «ключевую зону Морского Шёлкового пути XXI века», сделав инфраструктурную взаимосвязанность приоритетным направлением сотрудничества. 1 января 2022 года вступило в силу «Всеобъемлющее региональное экономическое партнёрство», ещё больше укрепившее центральную роль Китая в экономической кооперации с АСЕАН.

На двустороннем треке отношения Пекина с большей частью членов АСЕАН вышли на уровень стратегического или всеобъемлющего стратегического партнёрства [7, С. 63]. Стоит отметить, что внутри АСЕАН существуют различия в уровнях сотрудничества с Китаем. Например, «всеобъемлющее высококачественное и перспективное партнёрство» Сингапура отражает его глубокую экономическую связь с КНР при сохранении политической независимости, что позволяет стране придерживаться многополярной внешней политики. Подобная дифференциация усиливает гибкость двусторонних отношений, но также может усугубить дисбаланс внутри АСЕАН, влияя на единство её общей политики в отношении Китая.

Роль Китая во внешней политике АСЕАН

Политическая поддержка: укрепление центральной роли АСЕАН.

«Центральная роль АСЕАН» (англ. ASEAN Centrality) подразумевает ключевую координирующую и руководящую роль организации в сотрудничестве в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Его суть заключается в сохранении лидерства АСЕАН в региональных делах через внутреннюю сплочённость и уникальные механизмы, а также в создании нейтральной платформы для упорядоченного участия внешних держав. Эта концепция неоднократно подчёркивается в официальных документах АСЕАН, особенно в «АСЕАН: Видение-2025» и «Индо-тихоокеанское видение АСЕАН», где она закреплена как ключевой принцип регионального сотрудничества.

Для Китая стабильность и самостоятельность АСЕАН имеют значение не только для безопасности окружающей среды вблизи китайских границ, но и влияют на устойчивость инициативы «Один пояс, один путь» и регионального сотрудничества. Поэтому поддержка центральной роли АСЕАН со стороны Китая не только соответствует выдвинутой Си Цзиньпином концепции «азиатские дела должны решаться самими азиатами» [14, С. 356], но и отвечает практической необходимости сохранения региональной стабильности и минимизации внешнего вмешательства. Данная позиция чётко изложена в ряде официальных документов, включая «Видение стратегического партнёрства Китай-АСЕАН до 2030 года» и «План действий по всеобъемлющему стратегическому партнёрству Китай-АСЕАН (2022–2025 гг.)». Кроме того, в опубликованном в 2022 году документе «Позиция Китая в поддержку центральной роли АСЕАН» предлагается не стремиться к сферам влияния, не вмешиваться во внутренние дела, не добиваться исключительных доминирующих прав, что подчеркивает уважение Китая к независимости АСЕАН [13]. Такая последовательность политики свидетельствует о том, что Китай рассматривает АСЕАН как ключевой механизм построения сообщества единой судьбы в сопредельном регионе, а не просто как инструмент геополитики.

В отличие от внешних держав, применяющих конкурентные стратегии в Юго-Восточной Азии, Китай придерживается концепции взаимовыгодного сотрудничества, углубляя взаимодействие с АСЕАН через принципы «совместные обсуждения, совместное строительство и совместное пользование». Поддержка Китаем центральной роли АСЕАН обладает двойной стратегической ценностью: во-первых, через уважение к модели регионального сотрудничества под руководством средних и малых государств эффективно сокращается вмешательство внерегиональных держав. Например, по проблеме Южно-Китайского моря Китай и страны АСЕАН совместно продвигают консультации по «Кодексу поведения в Южно-Китайском море», четко выступая против вмешательства малых многосторонних военных альянсов под руководством США. Во-вторых, на фоне усиления стратегической конкуренции между Китаем и США укрепление центральной роли АСЕАН стало важным инструментом

противодействия китайской стороной американской «индо-тихоокеанской стратегии». В отличие от подходов США, которые формально поддерживают центральную роль АСЕАН, но фактически разделяют производственные цепочки ассоциации через «Индо-Тихоокеанскую экономическую структуру» и подрывают региональную архитектуру через «Четырехсторонний диалог по безопасности», Китай последовательно рассматривает механизмы АСЕАН в качестве главного канала регионального сотрудничества.

Опираясь на такие платформы, как механизм сотрудничества Ланцан-Меконг и Глобальная инициатива в области развития, Китай помогает странам АСЕАН повышать способность формулировать международную повестку дня, содействовать совершенствованию регионального управления и укреплять координацию политик, гарантируя сохранение независимости государств АСЕАН в региональных делах.

Экономическая интеграция: создание двигателя совместного развития.

В 2024 году объём двусторонней торговли между Китаем и АСЕАН достиг 982,335 млрд долларов США [12], при этом стороны уже четвёртый год подряд сохраняют статус крупнейших торговых партнёров. Этот результат стал возможен благодаря полному вступлению в силу Всеобъемлющего регионального экономического партнёрства, которое через отмену более 90% тарифов способствовало интеграции региональных цепочек поставок [1]. Кроме того, в 2023 году Китай и АСЕАН завершили переговоры по модернизации Зоны свободной торговли Китай-АСЕАН 3.0, расширив правила регулирования в новых сферах цифровой и зелёной экономики, что заложило основу для подписания протокола в 2025 году.

Китай стал крупнейшим источником инвестиций в Юго-Восточную Азию, при этом основные средства направляются в инфраструктурное строительство [5, С. 216]. Ярким примером служит Китайско-лаосская железная дорога: проект не только повысил уровень региональной взаимосвязанности, но и через локализацию управления усилил социальную приемлемость китайских инвестиций. По данным Народной газеты, к октябрю 2024 года число лаосских сотрудников на железной дороге превысило 1000 человек, что составляет 61,3% от общего штата [8]. Данная практика, способствуя росту локальной экономической эффективности, одновременно создаёт социальную базу для будущего сотрудничества в сфере безопасности. Такая модель помогает отвечать на сомнения международного сообщества относительно экономических экстерналий проектов инициативы «Один пояс, один путь», одновременно укрепляя экономическую самостоятельность стран АСЕАН. Однако некоторые страны АСЕАН выражают озабоченность устойчивостью инфраструктурного финансирования. Например, совокупный внешний долг Лаоса достиг 100% ВВП, причём половину этой суммы предоставил Китай, что вызывает вопросы о долговой нагрузке [6, С. 160]. Для смягчения рисков стороны исследуют более устойчивые модели финансирования.

В сфере сотрудничества в области производственных цепочек модель «разработки в Китае + производство в АСЕАН» способствует глубокой интеграции региональных цепочек поставок, делая АСЕАН важным звеном в модернизации китайской промышленности. Одновременно сотрудничество в области цифровой экономики становится новой точкой роста: система трансграничных платежей в юанях уже охватила все десять стран АСЕАН. Это не только повысило способность юаня к расчётам и платежам в регионе, но и в определённой степени снизило зависимость от долларовой системы расчетов. Сотрудничество в сфере зелёной экономики также ускоряется: проекты по возобновляемой энергетике в Таиланде и Лаосе включены в повестку устойчивого развития АСЕАН, обеспечивая важную поддержку энергетическому переходу региона.

Несмотря на значительные достижения в региональном экономическом сотрудничестве, страны АСЕАН сохраняют осторожное отношение к экономическому влиянию Китая. Согласно опросу ISEAS за 2024 год, 50,1% респондентов из АСЕАН выразили недоверие Китаю, причём 45,5% из них обеспокоены тем, что Китай может использовать свою экономическую и военную мощь для угрозы их национальным интересам и суверенитету [3]. В этой ситуации Китаю необходимо, углубляя торгово-экономическое сотрудничество, уделять внимание вопросам безопасности и стремлению стран АСЕАН к экономической самостоятельности, содействовать сбалансированному и устойчивому развитию сотрудничества, чтобы укреплять взаимное доверие и способствовать формированию долгосрочной стабильной региональной экономической архитектуры.

Сотрудничество в сфере безопасности: построение региональной архитектуры стабильности.

Китай неизменно рассматривает АСЕАН как ключевую платформу для регионального управления безопасностью, придерживаясь «пути АСЕАН» (акцент на консенсусе, необязательности и принципах постепенности) для продвижения сотрудничества в этой сфере. В рамках Регионального форума АСЕАН Китай активно участвует в диалогах по вопросам морской безопасности, борьбы с терроризмом и кибербезопасности, а также добился значительного прогресса в полном выполнении Декларации о поведении сторон в Южно-Китайском море (DOC), углублении практического сотрудничества на море и продвижении консультаций по Кодексу поведения в Южно-Китайском море (COC) [15, С. 78]. Этот про-

цесс отражает долгосрочные усилия Китая и АСЕАН по управлению спорами через институционализированное сотрудничество, а также демонстрирует общие интересы сторон в региональном управлении безопасностью. Примечательно, что COC, в отличие от DOC, обладает более строгой юридической обязательностью, и прогресс в консультациях свидетельствует об углублении механизмов регионального управления безопасностью.

В области традиционного сотрудничества Китай укрепляет систему управления безопасностью через совместные учения и наращивание потенциала. В 2023 году китайско-малайзийские учения «Мир и дружба» впервые включили антипиратские операции и гуманитарные миссии, что ознаменовало дальнейшее расширение сотрудничества. Одновременно нетрадиционное сотрудничество стало важной опорой китайско-асеановского управления безопасностью. Стороны создали горячую линию для совместных поисково-спасательных операций на море и механизм взаимодействия высокопоставленных дипломатов для повышения способности реагирования на чрезвычайные ситуации. Кроме того, Китай и страны АСЕАН ежегодно проводят консультации на уровне высокопоставленных чиновников и министров для координации борьбы с транснациональной преступностью [4, С. 59]. Согласно последней информации, опубликованной Министерством общественной безопасности КНР, механизм совместного патрулирования и правоприменения на реке Меконг (Китай-Лаос-Мьянма-Таиланд) с момента запуска в 2011 году завершил 148 операций, что подчеркивает постоянное углубление и институционализацию трансграничного управления безопасностью [16].

Цифровая безопасность и безопасность цепочек поставок стали новыми приоритетами регионального сотрудничества в области безопасности в последние годы. 2024 Китай и АСЕАН совместно выпустили совместное заявление о борьбе с телекоммуникационным мошенничеством и азартными играми в Интернете, чтобы способствовать управлению кибербезопасностью. Кроме того, Китай официально запустил Центр резервирования материалов на случай чрезвычайных ситуаций между Китаем и АСЕАН, чтобы повысить способность стран-членов реагировать на внезапные кризисы. Эти инициативы не только расширили сотрудничество в области безопасности, но и повысили устойчивость регионального управления безопасностью.

В плане многосторонних механизмов сотрудничества в области безопасности неформальный механизм встреч министров обороны Китай-АСЕАН, по сравнению с диалогом в Шангри-Ла, возглавляемым США, более сосредоточен на нетрадиционных областях безопасности, таких как управление стихийными бедствиями и кибербезопасность, чтобы снизить влияние геополитической конкуренции на региональную стабильность. Кроме того, Китай поддерживает усилия АСЕАН по денуклеаризации региона и укрепляет сотрудничество с механизмами предотвращения распространения в Юго-Восточной Азии, чтобы поддерживать региональный стратегический баланс.

В конкретных вопросах безопасности Китай применяет стратегию «двух параллельных путей», то есть решает конкретные споры через переговоры на двустороннем уровне, одновременно опираясь на многосторонние механизмы Китай-АСЕАН для построения стабильной региональной структуры безопасности. Однако вмешательство внешних сил по-прежнему влияет на региональную структуру безопасности. США, продвигая «Индо-Тихоокеанскую стратегию», усиливают военное присутствие, добавив четыре новые военные базы на Филиппинах, что усложняет региональную среду безопасности [9, С. 24]. Кроме того, внутри АСЕАН потребности в сотрудничестве в области безопасности различаются, как Филиппины, которые усиливают военное сотрудничество с США, одновременно углубляя экономические связи с Китаем. АСЕАН также выражает обеспокоенность тем, что внешние державы могут ослабить её центральную роль в формировании повестки безопасности. Для решения этой проблемы Китаю необходимо углубить механизмы сотрудничества в области безопасности с центром на АСЕАН, реализовать три принципа (не стремиться к сферам влияния, не вмешиваться во внутренние дела, не добиваться исключительных доминирующих прав) и детализировать пути сотрудничества в области безопасности через такие политические документы, как «Видение стратегического партнёрства Китай-АСЕАН до 2030 года», чтобы повысить стабильность и инклюзивность региональной архитектуры безопасности.

Взаимное обогащение цивилизаций: углубление влияния мягкой силы.

В процессе модернизации стран глобального Юга тревога по поводу культурной идентичности становится все более заметной. Практика взаимной оценки цивилизаций между Китаем и АСЕАН вышла за рамки традиционных культурных обменов, приняв симбиотическую логику, ориентированную на развитие, превратив культурную идентичность в капитал институционального сотрудничества и способствуя инновациям в моделях регионального управления.

Сотрудничество в области образования глубоко интегрировано в процесс реструктуризации региональных производственных цепочек. Модель «китайский язык + профессиональная технология» получила развитие, а 17 образовательных центров в рамках инициативы Ланьцан-Меконг, построенных вдоль железной дороги Китай-Лаос (12 в Китае и 5 за рубежом), создали новую модель интеграции образования и производства, где открытие железной дороги совпадает с подготовкой кадров[11].

Эта модель не только подготовила большое количество квалифицированных специалистов для региона АСЕАН, но и укрепила культурную идентичность и социальный договор между Китаем и странами АСЕАН. Кроме того, помимо традиционных Институтов Конфуция, китайские компании также активно продвигают сотрудничество в области образования. Huawei через такие проекты, как Академия АСЕАН, Академия ICT и Семена будущего, подготовила более 200000 цифровых специалистов для стран АСЕАН, поддерживая развитие местной цифровой экономики и новых отраслей промышленности. Эта модель сотрудничества не только способствует подготовке технических кадров, но и создает трехступенчатую сеть сотрудничества между государством, предприятиями и учебными заведениями, тем самым укрепляя механизм образовательного сотрудничества между Китаем и странами АСЕАН.

Глубинная ценность взаимного обогащения цивилизаций получила творческое преобразование в эпоху цифровой экономики. Китайская модель продаж через прямые трансляции была заимствована платформами электронной коммерции Юго-Восточной Азии (такими как Shopee и Lazada). Аккаунты электронной коммерции сотрудничают с индонезийскими мастерскими по производству батика, превращая онлайн-трафик в оффлайн-заказы, формируя замкнутый цикл производственной цепочки «нематериальное культурное наследие + электронная коммерция». Эта модель не только способствует развитию культурной индустрии стран АСЕАН, но и реализует скачок от технологического применения к созданию ценности. Кроме того, совместная эволюция культурной индустрии перестраивает базовую логику регионального обмена ценностями. Трансграничное распространение китайских цифровых культурных продуктов стало мощным инструментом продвижения мягкой силы культуры. В этом процессе спрос на китайский цифровой развлекательный контент (такой как фильмы, аниме, игры и т.д.) на рынках Юго-Восточной Азии неуклонно растет, что не только способствует экспорту китайской культуры, но и стимулирует инновации и модернизацию культурной индустрии в регионе АСЕАН. Благодаря такому межотраслевому слиянию культурной индустрии, страны АСЕАН могут занять более важное место в глобальной цепочке создания стоимости, достигая двойной цели экономического развития и культурного возрождения.

Благодаря сотрудничеству по туристическим маршрутам «Один пояс, один путь» и сотрудничество в области защиты культурного наследия, Китай не только помогает местным странам сохранять и развивать культурное наследие, но и способствует развитию туризма в странах АСЕАН. В качестве примера можно привести проект по сохранению храмового комплекса Ангкор-Ват в Камбодже, где Китай, применил технологии высокоточного цифрового моделирования и сканирования для точной реставрации, а также создал новую форму индустрии туризма с использованием AR, что привело к росту доходов от туризма в провинции Сиемреап. Этот шаг не только способствует модернизации культурной индустрии, но и предоставляет новые импульсы для социально-экономического развития стран АСЕАН.

Эта модель культурного взаимодействия, ориентированная на потребности развития, не только соответствует культурной традиции АСЕАН многообразия и инклюзивности, но и предоставляет практический путь, выходящий за рамки западного центризма, для глобального управления культурой. В условиях влияния и проникновения некоторых западных стран в контексте «Индо-Тихоокеанской стратегии», Китай, углубляя культурное сотрудничество, подчеркивает концепцию «сообщества единой судьбы Азии», укрепляя чувство культурной идентичности со странами АСЕАН. Строительство культурной идентичности выходит за рамки простого распространения идеологии, превращаясь в социальную основу регионального сотрудничества. Однако повышение мягкой силы культуры сталкивается с вызовами. В странах АСЕАН часто существуют различия в культурной идентичности, и уровень принятия китайской культуры в разных странах неодинаков, что обусловлено историческими, религиозными и политическими факторами. В процессе осуществления культурного обмена Китаю необходимо уделять больше внимания уважению культурного разнообразия каждой страны, избегать односторонности и политизации культурного экспорта, чтобы обеспечить истинное значение культурного взаимодействия.

Заключение и перспективы

В настоящее время место Китая во внешней политике АСЕАН характеризуется сочетанием «глубокой интеграции» и «ограниченного доминирования». По сути, эти отношения представляют собой динамичную игру между растущими державами и региональными организациями на фоне недостаточного стратегического взаимного доверия. На экономическом уровне Китай, продвигая создание зоны свободной торговли с АСЕАН, интеграцию региональных производственных цепочек и инвестиции в инфраструктуру, обеспечивает ключевую экономическую поддержку региону. В частности, реализация Всеобъемлющего регионального экономического партнёрства укрепила стабилизирующую роль Китая в региональной экономике, способствуя углублению взаимной экономической интеграции. Хотя Китай и АСЕАН достигли определённого прогресса в сотрудничестве в сфере нетрадиционной безопасности (например, в борьбе с терроризмом и кибербезопасности), из-за сохраняющихся споров в Южно-Китайском море и вмешательства внешних сил взаимодействие в области безопасности остаётся на низком уровне, подверженном высокой волатильности.

В условиях столетних перемен двусторонние отношения сталкиваются с двойным напряжением: Китаю необходимо балансировать между защитой ключевых интересов и развеиванием теории «китайской угрозы», тогда как АСЕАН вынуждена поддерживать динамическое равновесие между экономической ориентацией на Китай и безопасностью, связанной с США. Несмотря на структурные противоречия, Китай продолжает углублять сеть сотрудничества через принцип «совместных обсуждений, строительства и пользования», а АСЕАН укрепляет свою роль архитектора региональной структуры через институционализацию. В будущем ключевыми факторами, влияющими на траекторию китайско-асеановских отношений, станут эффекты стратегической конкуренции Китая и США, тенденция к правовой институционализации проблем Южно-Китайского моря и уровень внутренней консолидации АСЕАН.

Экономическая интеграция остаётся «балластом» сотрудничества Китая и АСЕАН, однако недостаток стратегического доверия и вмешательство внешних сил делают будущие отношения непредсказуемыми. Только через создание новых точек общего интереса в таких сферах, как цифровая экономика и «синяя экономика», а также формирование механизмов управления кризисами в области безопасности, можно достичь стабильности региона и взаимовыгодного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Guidelines for Trade with China under the RCEP Agreement. URL: https://www.ccpit.org/image/14714170582342246 41/6a028ec653df4499b24b5bdf5d6ace9f.pdf (date of access: 13.03.2025).
2. Huxley T. ASEAN Security Co-operation—Past, Present and Future // ASEAN into the 1990s. 1990. С. 83–111.
3. The State of Southeast Asia: 2024 Survey Report. ISEAS-Yusof Ishak Institute. URL: https://www.iseas.edu.sg/wp-content/uploads/2024/03/The-State-of-SEA-2024.pdf (date of access: 13.03.2025).
4. Ван Вэй, Цветов П.Ю. Сотрудничество Китая и России с АСЕАН: основные формы, направления, результаты // Научно-аналитический журнал Обозреватель – Observer. 2021. № 1 (372). С. 56–68.
5. Васильев Л.Е. "Некоторые аспекты политики Китая в Юго-Восточной Азии" Китай в мировой и региональной политике // История и современность. 2020. Т. 25. № 25. С. 212–225.
6. Виноградов И.С. "Инициатива «Пояс и путь» в странах АСЕАН: особенности и успехи реализации" Китай в мировой и региональной политике // История и современность. 2024. Т. 29. № 29. С. 154–171.
7. Власов Н.В. Современная политика КНР в Юго-Восточной Азии // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 3(42). С. 60–67.
8. Железная дорога Китай-Лаос: создание более 100 000 рабочих мест в Лаосе [Чжулао телу вэй лаово чуанцзао цзюе цзихуэй чаого 10 ваньгэ]. Народная газета. 05.12.2024. URL: http://sc.people.com.cn/n2/2024/1205/c345167-41065576.html (дата обращения: 15.03.2025).
9. Кулешова Н.С., Чжан Чэньи. США—Япония—Филиппины: рождение нового военного альянса в индо-тихоокеанском регионе // Вестник Московского университета. Серия 27. Глобалистика и геополитика. 2024. № 3. С. 19–40.
10. Мосяков Д.В. Китай и страны АСЕАН // Азия и Африка сегодня. 2004. № 8(565). С. 2–5.
11. Образовательные центры в рамках Ланканг-Меконгской инициативы [Ланьмэй гоцзи чжие сюэюань]. URL: https://web.ymu.edu.cn/lmxy/xygk/xyjj.htm (дата обращения: 15.03.2025).
12. Общая стоимость импорта и экспорта товаров в Китае по основным странам (регионам), декабрь 2024 г. (долл. США) [Чжунго 2024 нянь 12юе цзиньчукоу шанпинь чжуяо гобе (дицюй) цзунчжибяо(мэйюань)]. Главное таможенное управление КНР. URL: http://www.customs.gov.cn/customs/302249/zfxxgk/2799825/302274/302275/6312783/index.html (дата обращения: 13.03.2025).
13. Позиция Китая в поддержку центральной роли АСЕАН [Чжунго чжичи дунмэн чжунсинь дивэй ди личан вэньцзянь]. МИД КНР. 04.08.2022. URL:https://www.mfa.gov.cn/web/ziliao_674904/zcwj_674915/202208/t20220804_10734026.shtml (дата обращения: 13.03.2025).
14. Си Цзиньпин. Си Цзиньпин о государственном управлении (том 1) [Си Цзиньпин. Си Цзиньпин тань чжиго личжэн]. Пекин: Издательство иностранных языков, 2014. – 544 с.
15. Стецун М.С., Тен К.И., Фам Тхи Минь Хуен и Щуров К.М. Сотрудничество АСЕАН и Китая: проблемы и перспективы // Этносоциум и межнациональная культура. 2024. Т. 5. № 191. С. 75–81.
16. Успешное завершение 148-й совместной операции Китая, Лаоса, Мьянмы и Таиланда по патрулированию и охране правопорядка на реке Меконг [Ди 148 цы чжунлао мяньтай мэйгунхэ ляньгэ сюньло чжифа синдун юаньмань цзешу]. Министерство общественной безопасности КНР. 12.2024. URL: https://www.mps.gov.cn/n2254098/n4904352/c9901188/content.html (дата обращения: 15.03.2025).

© Чжан Маньци (1042238183@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.01

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

TECHNOLOGY OF FORMING CIVIL IDENTITY OF TEENAGERS IN THE ACTIVITIES OF A PUBLIC ORGANIZATION

I. Abdrakhmanova

Summary: The article is devoted to the problem of forming the civil identity of adolescents, the relevance of which is due to changes in all spheres of state activity. The article provides a structured analysis of the phenomenon of forming civil identity in the context of the work of public organizations. The characteristics of the phenomenon of forming civil identity as a process of psychological and pedagogical activity are presented from the point of view of ideological, personal and behavioral characteristics of adolescence, various socio-pedagogical approaches to forming the civil identity of adolescents through their civic involvement in socially significant activities are compared. The purpose of the article is to study the theoretical, methodological, and technological foundations of the process of forming the civic identity of adolescents in the activity aspect of the functioning of various public organizations. The objectives of the study include the analysis of theoretical and practical works on the research problem, as well as the identification of effective pedagogical technologies for involving adolescents in socially significant activities within the framework of the functioning of Russian youth movements and their comparative analysis. Research methods: analysis of theoretical and methodological studies; comparative methods; substantiation of the experience of practical activities and statistical data. It is concluded that modern public organizations have various social directions and implement a whole range of civic-patriotic events involving adolescents in real socio-political and culturally oriented activities to form a conscious and active civic position, many of which use interactive and digital communication tools that have proven their effectiveness in this direction and are closer to the modern teenage audience.

Keywords: civic identity, education, public organization, socially significant activity, adolescence.

Абдрахманова Инна Ивановна
Аспирант, Московский социально-педагогический институт
solnishcolove@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования гражданской идентичности подростков, актуальность которой обусловлена изменениями во всех сферах государственной деятельности. В статье осуществляется структурированный анализ феномена формирования гражданской идентичности в контексте работы общественных организаций. Представлены характеристики феномена формирования гражданской идентичности как процесса психолого-педагогической деятельности и с точки зрения мировоззренческих, личностных и поведенческих особенностей подросткового возраста, сопоставлены различные социально-педагогические подходы к формированию гражданской идентичности подростков через их гражданскую вовлеченность в социально-значимую деятельность. Цель статьи состоит в изучении теоретико-методологических и технологических основ процесса формирования гражданской идентичности подростков в деятельностном аспекте функционирования различных общественных организаций. Задачи исследования включают в себя анализ теоретических и практических работ по проблеме исследования, а также выявление эффективных педагогических технологий привлечения подростков к общественно-значимой деятельности в рамках функционирования российских молодежных движений и их сравнительный анализ. Методы исследования: анализ теоретических и методических исследований; сопоставительные методы; обоснование опыта практической деятельности и статистических данных. Сделан вывод о том, что современные общественные организации имеют различные социальные направления и реализуют целый комплекс гражданско-патриотических мероприятий, вовлекающих подростков в реальную общественно-политическую и культурно-ориентированную деятельность для формирования осознанной и активной гражданской позиции, многие из которых при этом используют интерактивные и цифровые инструменты коммуникации, доказавшие свою эффективность в данном направлении и в большей степени приближенные к современной подростковой аудитории.

Ключевые слова: гражданская идентичность, воспитание, общественная организация, социально-значимая деятельность, подростковый возраст.

Актуальность изучения проблемы теоретического и технологического обоснования процесса формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения в аспектах функционирования различных социальных институтов, в частности, молодежных общественных организаций (патриотических, спортивных, волонтерских и др.) обусловлена существующей социально-экономической целесообразностью формирования гражданской подструктуры, многовекторная и системная деятельность которой направлена на становление единой конструктивной гражданской идентичности подрастающего поколения в рамках ценностно-мировоззренческого, патриотического и общественного направлений путем интеграции правильной социальной идеологии, позитивных гражданских установок и ценностно-смысловых ориентаций личности. Данные клю-

чевые задачи в укреплении общероссийской гражданственности ежегодно подчеркиваются В.В. Путиным на заседаниях Совета по международным отношениям как неотъемлемая часть долгосрочной работы по объединению и прогрессивному развитию государства и сохранению национальной безопасности страны, что также согласовывается с основными положениями Концепции долгосрочного стратегического социально-экономического развития РФ до 2030 года и Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» – все это детерминируется современными тенденциями социального заказа к личности подрастающего поколения нашего государства [3, 6]. Феномен гражданской идентичности ряд исследователей (А.В. Дергачев [2], Р.В. Тищенко [6] и др.) рассматривают в контексте субъективной социальной идентификации, выражающейся в субстанциональных и деятельностных аспектах общественной жизни и представляют как систему позитивных морально-ценностных мировоззрений и личностных установок на государство, гражданское общество, права и обязанности гражданина и собственную гражданскую позицию в своей стране. Кроме этого, Р.В. Тищенко [6] вводит понятие гражданской вовлеченности, взаимодополняя тем самым процесс понимания гражданской идентичности и социальной активности, интегрируя данные структуры в концепцию становления социальной идентичности личности, характеризующейся индивидуально-личностными и социально-поведенческими аспектами, начиная уже с раннего подросткового возраста. В связи с этим, А.В. Дергачев [2] и В.А. Крылов [4] отмечают необходимость интегрированного подхода в создании единого воспитательного пространства из различного уровня социальных институтов и определяют важную роль общественных организаций в данном вопросе, основная деятельность которых направлена на формирование у подростков социальной ответственности и устойчивой гражданской позиции путем их вовлечения в активную деятельность в реальных общественных процессах - волонтерские движения, спортивные объединения, патриотические молодежные организации и др. Кроме этого, предметно рассматривали роль молодежных общественно-патриотических движений и их технологическую составляющую в становлении гражданской идентичности Е.В. Беловол, С.В. Мелков, Т.Н. Сахарова [1], Н.А. Иванищева [3] и др.

Целью статьи выступает изучение теоретико-методологических и технологических основ процесса формирования гражданской идентичности подростков в деятельности общественных организаций.

Н.В. Сафиным [5] была предпринята попытка обоснования авторской структурно-процессуальной модели формирования гражданственности подростков на базе таких общественных объединений, как «Движение первых», «Возрождение традиций наставничества», «Военно-исторические реконструкции», «Социально-проектное бюро», «Молодой гражданин» и др., функционирующих на принципах коммуникативного партнерства и сотрудничества в рамках организации различной культурно-ориентированной деятельности. Это позволило автору разработать соответствующие характеристики феномена гражданской идентичности в структуре личности подростка: когнитивные, предполагающие наличие четких представлений о государственности, символике, культуре и традициях страны, правах и обязанностях гражданина; мотивационные, направленные на принятие конституционных и правовых основ государства и социума, эмоционально-ценностное отношение к своему народу, готовность к участию в различного рода общественно-политических событиях своей страны в контексте конструктивного взаимодействия с ее различными субъектами; деятельностно-поведенческие, обусловленные сопричастностью или активным участием в вариативных молодежных организациях и объединениях, общественно-политическая деятельность которых характеризуется степенью социального принятия и одобрения и направлена на реализацию прав и обязанностей гражданина и патриота своей страны.

Опираясь на вышеизложенные ориентиры гражданского поведения, вслед за В.А. Крыловым [4] мы можем проанализировать в рамках представленной нами проблематики деятельность современных российских молодежных социально-патриотических движений, нацеленных на взаимодействие с различными социальными группами молодежи подросткового возраста, каждая из которых реализует целый комплекс гражданско-патриотических мероприятий, направленных на активизацию историко-культурной составляющей, вовлечение подростков в реальную общественно-политическую деятельность и их патриотическое воспитание в целом. К подобным общероссийским общественным объединениям относятся следующие: детско-юношеские движения (РДДМ, «Содружество», «Большая перемена»); российские студенческие отряды (РСО); военно-патриотические и политические движения («Юнармия», «Движение первых»); волонтерские организации (ДИМСИ, «Волонтеры победы»); добровольческие объединения («Русь») и др. Все общероссийские мероприятия, реализуемые данными общественными организациями (встреча с ветеранами, дни памяти, экскурсии, тематические дни и др.) направлены на достижение социально значимых целей: гражданскую идентификацию подростка в рамках национального сообщества и своей страны; интериоризацию основных национальных ценностей и традиций; социальную активность и готовность участвовать в общественно-политической деятельности; умение осуществлять конструктивную социальную коммуникацию в процессе достижения поставленных общественно-значимых целей.

Учитывая вышеизложенное, особый интерес вызывает практический опыт работы международного детского центра «Артек», в котором представлена существенная межрегиональная выборка подростков (298 населенных пунктов страны) в возрасте 15-17 лет и в количестве около 640 человек. Согласно исследованию Е.В. Беловол, С.В. Мелкова и Т.Н. Сахаровой [1], с помощью авторского опросника «Формирование гражданской идентичности», проведенному в онлайн-формате, были изучены различные организационно-методические и технологические аспекты работы с подростками в данном направлении.

Были сделаны выводы о наибольшей сформированности у современных российских подростков (более 80%) ценностного отношения к материальному и духовному наследию России (памятникам, наследию культуры, достижениям, языку, многообразию природы, экологии и т.д.). В наименьшей же степени оказалась сформирована деятельностная составляющая гражданской позиции, гражданская активность, готовность выполнять значимую общественно-полезную деятельность и брать на себя ответственность за ее результат. Данные показатели у подавляющего большинства подростков (около 78%), находятся на стадии становления [1, с. 380]. Как показало исследование, причина этого кроется в недостаточной информированности подростков по вопросам их гражданских прав и обязанностей, вопросов законодательства РФ, особенностей полиэтнического направления развития страны [1, с. 381].

Полученные результаты демонстрируют необходимость в разработке и внедрении педагогических технологий, обладающих универсальными психолого-педагогическими характеристиками, позволяющими реализовывать их в различных воспитательных программах, создающих эффективное социально-нормативное пространство для развития конструктивной гражданственности.

В связи с этим, вслед за Н.А. Иванищевой [3] нам видится целесообразным рассмотрение опыта функционирования средовых и институциональных ресурсов в процессе формирования гражданской идентичности в рамках приобщения к российскому военному наследию и становления осознанной гражданской позиции молодых людей к военной службе и защите Отечества, реализуемое в едином воспитательном гуманистическом пространстве гражданско-патриотической деятельности Всероссийского военно-патриотического юношеского общественного движения «ЮНАРМИЯ», основанного в 2016 году и на данный момент имеющего около 300 центров по всей стране, основным технологическим аспектом функционирования которого сегодня выступают цифровые инструменты взаимодействия, приближающие движение к подростковой аудитории. В частности, речь идет о мобильном приложении «Юнармеец», реализующее возможность эффективной обратной связи в онлайн-среде, а также включающее в себя новостные и информационно-познавательные контент о туризме, спортивных мероприятиях, мотивации, интерактивных квестах, военно-ориентационных проектах, планируемых сборах, тренировках, онлайн-встречах с кураторами и др.

В качестве примера можно привести всероссийский интернет-проект «Календарь дней единых действий», приуроченный к памятным датам и направленный на привлечение юнармейцев к патриотическим творческим мероприятиям (церемонии возложения цветов к воинским памятникам, участии в парадах в День Победы, военно-исторических экскурсиях к музеям и мемо-

Рис. 1. Результаты сформированности у современных российских подростков (более 80%) ценностного отношения к материальному и духовному наследию России (памятникам, наследию культуры, достижениям, языку, многообразию природы, экологии и т.д.)

риалам, военно-спортивных соревнованиях, встречах с ветеранами, тематических днях и т.д.). Немаловажной формой работы в данном направлении нам видится и консультативно-просветительская деятельность с подростками, включающая в себя военно-патриотические лекции и дискуссии на тему военной истории и роли армии. Все это создает необходимые предпосылки к тематическому дистанционному общению между подростками в процессе становления их активной гражданской позиции.

В настоящее время общественные молодежные организации представлены в различных социальных направлениях, реализуемых целый комплекс гражданско-патриотических мероприятий, направленных на формирование гражданственности подростков путем их вовлечения в реальную общественно-политическую деятельность. Тем не менее, такая характеристика гражданской идентичности как готовность выполнять значимую общественно-полезную деятельность и брать на себя ответственность за ее результат у российских подростков развита в меньшей степени, что, связано с недостаточной информированностью подростков по вопросам их гражданственности. В связи с этим, существует необходимость усовершенствования методики консультативно-просветительской деятельности с подростками с учетом использования методов и технологий взаимодействия, максимально приближенных к подростковой аудитории. Это возможно достичь, реализуя интерактивные и цифровые инструменты коммуникации, позволяющие реализовывать их в различных воспитательных программах, создавая эффективное социальное пространство для развития конструктивной гражданственности и в большей степени направляя подростков к формированию осознанной и активной гражданской позиции. Результаты исследования вносят существенный вклад в развитие понимания о технологической составляющей процесса формирования гражданской идентичности у российских подростков в рамках деятельности различных общественных организациях и могут быть использованы в дальнейших прикладных исследованиях по данной проблеме и подготовке методических рекомендаций для воспитательной политики РФ в области приоритетов в формировании гражданской идентичности и технологической составляющей данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беловол, Е.В. Особенности гражданской идентичности российских подростков (на примере отдыхающих в международном детском центре «Артек») / Е.В. Беловол, С.В. Мелков, Т.Н. Сахарова // Интеграция образования. 2022. Т.26. №2 (107). С. 363–385.
2. Гарифуллин Б.А. Детские и молодежные общественные объединения на территории Российской Федерации / Б.А. Гарифуллин // Вестник науки. 2023. №6 (63). С. 200–206.
3. Дергачев А.В. Социально-педагогические проблемы формирования гражданской идентичности подростков / А.В. Дергачев // Вестник Академии управления и производства. 2024. №3. С. 342–355.
4. Иванищева Н.А. Ресурсы юнармейского движения в формировании гражданской позиции подростков в отношении к военной службе / Н.А. Иванищева // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. №2 (242). С. 13–20.
5. Крылов В.А. Воспитание гражданской позиции подростков через вовлечение в деятельность современных патриотических движений и организаций / В.А. Крылов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №1–4 (100). С. 17–21.
6. Немков П.А. Формирование гражданской идентичности учащихся в рамках российского движения школьников // Социально-политические исследования. 2020. №4 (9). С. 121–134.
7. Сафин Н.В. Процессная модель формирования гражданской идентичности подростков в детских общественных объединениях / Н.В. Сафин // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. №4 (240). - С. 82–89.
8. Тищенко Р.В. Теоретико-методологические аспекты формирования гражданской идентичности подростков / Р.В. Тищенко // SOCIETY AND SECURITY INSIGHTS. 2023. Т.6. №2. С. 199–210.
9. Черкасских О.Т. Формирование гражданской позиции молодежи в рамках деятельности детских объединений и детских общественных организаций / О.Т. Черкасских, И.Е. Котова, Е.А. Проскурникова // Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2018. С. 51–53.
10. Шухат И.Н., Кохичко А.Н. Формирование российской гражданской идентичности школьников как педагогический процесс // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4А. С. 442–456.

© Абдрахманова Инна Ивановна (solnishcolove@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.03

ПРЕПОДАВАНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

TEACHING HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION IN THE MODERN DIGITAL SOCIETY

O. Alekseenko

Summary: The article examines the digital transformation of humanities education in Russian higher education institutions. The authors analyze the specifics of integrating digital technologies into the educational process and identify reasons for their insufficient effectiveness in Russian universities. Special attention is paid to the changing role of the teacher in the digital age and the need to develop adapted methodological approaches to organizing the educational process. The study offers practice-oriented solutions for creating electronic methodological materials that combine traditional and innovative forms of education, as well as stimulate students' independent cognitive activity.

Keywords: digitalization of education, humanities education, higher education, methodological support, digital technologies, project-based learning, educational paradigm.

Алексеенко Ольга Ивановна
кандидат исторических наук, доцент,
Краснодарский филиал, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
alecseenco@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема цифровой трансформации гуманитарного образования в высшей школе России. Автор анализирует особенности интеграции цифровых технологий в образовательный процесс и выявляют причины недостаточной эффективности их использования в российских вузах. Особое внимание уделяется изменению роли преподавателя в цифровую эпоху и необходимости разработки адаптированных методических подходов к организации учебного процесса. Исследование предлагает практико-ориентированные решения по созданию электронных методических материалов, сочетающих традиционные и инновационные формы обучения, а также стимулирующих самостоятельную познавательную деятельность студентов.

Ключевые слова: цифровизация образования, гуманитарное образование, высшая школа, методическое обеспечение, цифровые технологии, проектная деятельность, образовательная парадигма.

В эпоху стремительной цифровизации образовательного пространства высшая школа сталкивается с неоднозначными трансформациями педагогического взаимодействия. Как справедливо отмечают исследователи, несмотря на широкое внедрение цифровых технологий в университетскую среду, эффективность их использования в российских вузах остаётся недостаточно высокой. Информационная революция, казалось бы, должна была существенно облегчить процесс обучения, особенно в гуманитарной сфере, однако ситуация складывается парадоксальная: технические возможности растут, а методологическое сопровождение цифровой трансформации образовательного процесса существенно отстаёт. В этих условиях принципиально изменяется роль преподавателя, который из монопольного источника знаний превращается в навигатора по многомерному информационному пространству, а традиционные формы занятий требуют серьёзного переосмысления с учётом новых компетентностных запросов и потребностей современных студентов.

Информационная революция радикально трансформировала контекст преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе, создав новую реальность образовательного пространства. И.В. Упоров справедливо отмечает, что эффективность использования цифровых технологий в совершенствовании учебного процесса в российских вузах пока остаётся ещё низкой, несмотря на их активное внедрение в течение последних десятилетий [14]. Особенно остро этот вопрос встал в период пандемии, когда вузы столкнулись с необходимостью полномасштабного перехода на дистанционный формат обучения. Технологические возможности, с одной стороны, открыли беспрецедентный доступ к информационным ресурсам, но с другой – создали проблему интеграции этих возможностей в традиционную парадигму гуманитарного образования, ориентированного на глубинное понимание и осмысление материала.

В условиях цифровизации роль преподавателя существенно трансформируется, переходя от модели «транслятора знаний» к функции навигатора в информационном пространстве. И.И. Мурзак подчеркивает, что онлайн-лекция – гипертекст образовательного пространства, а вот не потеряться в этом поле современному преподавателю очень сложно [10]. Современный педагог уже не может быть единственным источником информации, но должен стать экспертом по работе с многочисленными источниками, помогая студентам ориентироваться в информационном потоке. Это требует от преподавателей высокой квалификации не только в своей предметной области, но и владения цифровыми инструментами, методиками организации интерактивного обучения, способности интегрировать в образо-

вательный процесс различные форматы представления информации – от текстовых материалов до мультимедийного контента.

Цифровая среда существенно изменила характер восприятия информации учащимися, формируя новые когнитивные паттерны и влияя на способы усвоения учебного материала. В современных условиях студенты сталкиваются с проблемой избыточности информации, что приводит к поверхностному восприятию учебного материала. Парадоксально, но в условиях вынужденного, а сегодня уже вошедшего в практику очно-заочной формы образования дистанционного обучения, студенты часто просто «нагугливают» ответ во время занятия, не формируя при этом системного представления о предмете изучения [5]. Наблюдается своеобразный когнитивный диссонанс: при кажущейся вовлеченности в цифровую среду студенты часто демонстрируют недостаточные навыки работы с профессиональными цифровыми инструментами. Формируется клиповое мышление, характеризующееся фрагментарностью восприятия и отсутствием навыков глубокой аналитической работы с информацией, что ставит перед преподавателями гуманитарных дисциплин задачу разработки новых методических подходов. Не стоит забывать и давно вошедшее в практику прошлых лет проблемное обучение типа дискуссий, «круглых столов», которые можно подготовить быстрее и эффективнее с использованием IT-технологий и искусственного интеллекта [2; 3].

Интегрированное обучение в контексте современного гуманитарного образования представляет собой образовательный процесс, в котором особую ценность приобретает разнообразие и уникальный вклад каждого студента. В среде информационного перенасыщения, когда студентам сложно ориентироваться в поле базовых монографий и фундаментальных исследований, интегрированный подход позволяет комплексно использовать различные источники знания. Согласно наблюдениям Е.А. Авдеевой, ключевым компонентом комплексного образовательного подхода является активное участие всех студентов в учебной деятельности. Такая стратегия позволяет оценивать эффективность усвоения материала не исключительно в экзаменационный период, а на протяжении всего образовательного цикла в режиме реального времени [1].

Преимуществом интегрированного обучения является развитие индивидуальных способностей студентов, что в условиях цифровизации особенно актуально. Современные студенты демонстрируют «поразительную способность к многозадачности», что требует соответствующих педагогических методик. Интегрированный подход обеспечивает формирование образовательного пространства как многоканальной коммуникации, где учащийся может воспринимать мир в качестве сложной открытой системы, а не через авторитарный монолог преподавателя [9].

Деятельностный подход в преподавании гуманитарных дисциплин позволяет преодолеть традиционную дихотомию между теоретическими знаниями и практическими навыками. Исследуемые материалы указывают на существование парадокса в традиционной академической методологии. Несмотря на то, что конвенциональный научно-образовательный алгоритм выстраивается по схеме от теоретических концепций к их практическому применению, фактические данные свидетельствуют о противоположной закономерности: именно через практическую деятельность происходит наиболее глубокое и органичное усвоение теоретического материала. Это противоречие ставит под сомнение эффективность последовательного подхода, принятого в классической педагогической парадигме. Особенностью гуманитарного цикла дисциплин в современном вузовском образовании является ограниченное количество часов на практические занятия, что существенно затрудняет освоение теоретических концепций [11].

Концепция Liberal Arts восходит к фундаментальным идеям Вильгельма Гумбольдта о характере университетского образования. В его понимании, отраженном в анализируемых источниках, существуют «некоторые виды знаний, которые должны быть общего характера и, что более важно, определенное культивирование ума и характера». Гумбольдт подчеркивал, что такая основа позволяет человеку «всегда свободно переходить от одного занятия к другому, как это часто бывает в жизни». Именно эта идея многосторонней подготовки лежит в основе концепции Liberal Arts, которая сегодня приобретает новое звучание в российском образовательном пространстве [10].

В условиях современного российского образования Liberal Arts может рассматриваться как альтернатива узкопрофильному подходу к высшему образованию. Этот подход особенно актуален в эпоху цифровизации, когда, по замечанию исследователей, «самое главное в цифровой трансформации образования – фундаментальные изменения стереотипов мышления». Liberal Arts ориентирована на развитие критического мышления, коммуникативных навыков и широкого культурного кругозора, что соответствует задачам формирования метапредметных навыков. В российских реалиях данная концепция начинает реализовываться в ряде вузов, стремящихся к интеграции в международное образовательное пространство, хотя её широкое внедрение требует значительной перестройки образовательных программ и методик преподавания.

Трансформация традиционных лекций в онлайн-формат представляет собой не просто технологическое

перемещение учебной информации в виртуальную среду, но фундаментальное изменение самой структуры образовательного контента.

Практический опыт реализации онлайн-лекций в период пандемии, когда многие университеты были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения, продемонстрировал как потенциал, так и ограничения данного формата. С одной стороны, как отмечают исследователи, все участники образовательного процесса получили важные навыки коммуникации в виртуальном пространстве, с другой – выявились существенные проблемы, в частности необходимость преодоления авторитарного монолога преподавателя в пользу многоканальной коммуникации, учитывающей поразительную способность к многозадачности современных студентов. Гипертекстуальность онлайн-лекции позволяет реализовать принципы пространственно-временной гибкости учебного процесса, что особенно актуально в условиях обогащенного виртуального обучения [4].

Проектная деятельность в системе гуманитарного образования представляет собой эффективный инструмент практического освоения теоретических концепций и развития метапредметных навыков. Характерной особенностью современного образовательного процесса является диспропорция между теоретической подготовкой и практическими навыками студентов – на практику в вузовском курсе гуманитарного цикла меньше всего часов. В этих условиях проектная методика позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, создавая ситуацию, когда обучающиеся разного уровня подготовки в рамках деятельного подхода к образованию осваивают сложные теоретические понятия в проектной деятельности [6].

Примечательно, что в контексте цифровизации образования проектная деятельность приобретает новые формы реализации. Как отмечают эксперты, в Сети могут осуществляться следующие мероприятия: реализация студенческих и экспертных проектов; проведение многообразных презентаций результатов исследования: от написания статей до разработки веб ресурсов. Интеграция проектного метода в цифровую образовательную среду позволяет студентам формировать виртуальный музей как прототип индивидуальной профессиональной среды, которая потенциально может трансформироваться в экспертное сообщество в их будущей профессиональной деятельности [7].

Кейс-метод, первоначально разработанный в сфере бизнес-образования, сегодня активно применяется в преподавании гуманитарных дисциплин как эффективный инструмент развития критического мышления и аналитических способностей. Интеграция данного метода в гуманитарное образование обусловлена необходимостью формирования у студентов навыков самостоятельной работы с информацией и принятия решений в условиях неопределенности. Структура кейс-метода предполагает анализ конкретных ситуаций, имевших место в реальной практике, что позволяет обучающимся не только применять теоретические знания к решению практических задач, но и развивать компетенции, связанные с оценкой достоверности и релевантности информации [15].

В контексте цифровизации образования особую ценность приобретает возможность создания интерактивных мультимедийных кейсов, включающих различные форматы представления информации. Как отмечается в исследованиях, посвящённых цифровым гуманитарным наукам, данная методика позволяет включать студентов в учебный процесс и реализовывать деятельность, связанную с осуществлением функций научных исследований, открытий, инноваций уже на этапе обучения будущих специалистов. Важной особенностью применения кейс-метода в цифровой среде является возможность организации коллективной работы студентов над решением кейса, включая участие в оценивании результатов работы коллег: от промежуточной и итоговой аттестации в вузе до участия в дискуссиях и слепого рецензирования [15].

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс обусловила существенную трансформацию дидактических подходов и ролевых позиций участников образовательного процесса. В современных условиях преподаватель утрачивает статус основного источника знаний, становясь преимущественно комментатором и навигатором в информационном поле, что обусловлено повсеместной доступностью образовательных ресурсов через персональные электронные устройства обучающихся. Исследователи отмечают эффективность модели, основанной на работе студентов с «рабочими файлами-лекциями», содержащими основные смысловые блоки изучаемого материала, при этом особую значимость приобретает интерактивное взаимодействие обучающихся с контентом через различные цифровые инструменты, включая «лекционные чаты» и иные формы образовательной коммуникации. Оптимальная конфигурация традиционных и цифровых форматов обучения определяется спецификой конкретной дисциплины, при этом наиболее перспективными представляются семинарские занятия, интегрирующие различные формы учебной активности с применением цифровых инструментов оценки знаний [13].

В условиях информационного перенасыщения существенно возрастает роль методической поддержки обучающихся, направленной на структурирование информационного потока и формирование навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами. Предлагает-

ся создание специализированных «Общеметодических материалов», содержащих рекомендации по работе с электронными библиотеками, справочно-правовыми системами и образовательными платформами. Эффективная методическая поддержка в цифровую эпоху характеризуется комплексностью, систематическим обновлением и предоставлением в электронном виде, что обеспечивает адаптивность учебно-методического сопровождения к динамично изменяющимся условиям цифровой образовательной среды. Принцип индивидуализации образовательного процесса реализуется посредством создания гибких образовательных траекторий с учётом личностных особенностей и профессиональных интересов обучающихся, а деятельностный подход обеспечивает практическое освоение теоретического материала через систему вариативных заданий и проектную деятельность.

Современное гуманитарное образование в эпоху информационной революции требует переосмысления не только методических подходов, но и самих образовательных целей, при этом традиционная парадигма, ориентированная на трансляцию знаний, уступает место формированию метапредметных компетенций, позволяющих эффективно ориентироваться в расширяющемся информационном пространстве. Исследователи подчёркивают возрастающую востребованность обобщённых представлений, способствующих самостоятельному структурированию знаний и выстраиванию междисциплинарных связей. Метапредметный подход особенно актуален в контексте семинарских занятий, где акцентируется внимание на теоретических, регулятивных и правоприменительных аспектах изучаемых проблем. Интегрированный подход, при котором теоретические знания усваиваются через практическую деятельность, способствует развитию критического мышления, аналитических способностей и навыков работы с разнородными информационными источниками [12].

Цифровые гуманитарные науки (Digital Humanities) представляют междисциплинарную область исследований, открывающую новые возможности для изучения и преподавания гуманитарных дисциплин. Данное направление позволяет создавать инновационные форматы представления и анализа знания, такие как компьютерные гипертексты и онлайн-лекции с интегрированными элементами образовательного пространства. Характерной особенностью цифровых гуманитарных наук является ориентация на коллаборативные практики, что отражается в предлагаемых форматах учебного взаимодействия и способствует формированию новой образовательной культуры, основанной на принципах открытости, интерактивности и междисциплинарности. Цифровая трансформация образования предполагает не только технологическое обновление учебного процесса, но и фундаментальное изменение образовательной парадигмы, включая преодоление устоявшихся стереотипов мышления всеми участниками образовательного процесса. В этом контексте меняется роль преподавателя, который помогает студентам выбрать из имеющихся источников наиболее важные, а студенты становятся активными субъектами познавательной деятельности, предпочитающими творческие формы работы механическому заучиванию учебного материала [8].

Таким образом, проведённое исследование убедительно демонстрирует необходимость методического переосмысления образовательного процесса в условиях цифровизации высшей школы. Как показал анализ, эффективность использования цифровых технологий в российских вузах остаётся недостаточно высокой, что обусловлено не столько техническими ограничениями, сколько отсутствием адаптированных методических подходов. Особую актуальность приобретает разработка практико-ориентированных рекомендаций для преподавателей и студентов по каждой учебной дисциплине, учитывающих специфику информационной революции. Предложенный в исследовании подход к созданию электронных методических материалов позволяет гармонично интегрировать традиционные и инновационные формы обучения, трансформировать роль преподавателя из монопольного источника знаний в навигатора образовательного пространства и, что особенно важно, стимулировать активную самостоятельную деятельность студентов на основе использования цифровых технологий. Внедрение подобных практик способно существенно повысить качество образовательного процесса в гуманитарной сфере и обеспечить эффективную адаптацию высшей школы к вызовам цифровой эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Е.А. Педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы / Е.А. Авдеева, И.А. Дроздова // The Newman in Foreign Policy. – 2015. – № 28(72). – С. 32–33. – EDN VATMBV.
2. Алексеенко О.И., Даниленко Т.В. Методика интерактивного обучения в преподавании гуманитарных дисциплин // В сборнике: Социально-гуманитарный вестник. Всероссийский сборник научных трудов. Краснодар. – 2017. – С.67-74
3. Алексеенко О.И., Даниленко Т.В. Проблемы инновационного преподавания гуманитарных дисциплин в вузе // Современное педагогическое образова-

ние. – 2019. № 5. – С.4-7.
4. Борзова Т.А. Уроки пандемии: цифровая трансформация высшего образования в формате удаленного обучения / Т.А. Борзова // Территория новых возможностей. – 2021. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uroki-pandemii-tsifrovaya-transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-formate-udalennogo-obucheniya (дата обращения: 17.05.2025).
5. Бороздина Н.О. Высшее образование и цифровая гуманитаристика в эпоху digital / Н.О. Бороздина // МНСК-2022: материалы 60-й Международной научной студенческой конференции, Новосибирск, 10–20 апреля 2022 года. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2022. – С. 240–242. – EDN OJDFCU.
6. Везетиу Е.В. Проектная деятельность как способ формирования метапредметных результатов в процессе обучения / Е.В. Везетиу // МедиаВектор. – 2022. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sposob-formirovaniya-metapredmetnyh-rezultatov-v-protsesse-obucheniya (дата обращения: 17.05.2025).
7. Вологдина И.В. Проектная деятельность студентов в условиях цифровизации / И.В. Вологдина, О.И. Ваганова, А.С. Кобалян // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-usloviyah-tsifrovizatsii (дата обращения: 17.05.2025).
8. Можаева Г.В. Digital Humanities: цифровой поворот в гуманитарных науках / Г.В. Можаева // Гуманитарная информатика. – 2015. – № 9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/digital-humanities-tsifrovoy-povorot-v-gumanitarnyh-naukah (дата обращения: 17.05.2025).
9. Мотивация обучающихся в цифровом образовательном пространстве / М.Н. Гладкова, О.Г. Шагалова, А.А. Лебедева, И.Л. Ляпин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 1(67). – С. 88–91. – DOI 10.46845/2071–5331-2024-1-67-88-91. – EDN KVJMGQ.
10. Мурзак И.И. Гуманитарные знания в цифровую эпоху / И.И. Мурзак // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: материалы Пятой Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 15–23 апреля 2020 года / под общей редакцией С.М. Низамутдиновой. – Москва: Учебный центр «Перспектива», 2020. – С. 338–343. – EDN AGCAGW.
11. Приходченко Е.И. Деятельностный подход в обучении / Е.И. Приходченко, А.С. Кузьмичева, Н.И. Мотузенко // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-obuchenii-2 (дата обращения: 17.05.2025).
12. Скворцова Е.М. Гуманитарное образование в российской высшей школе в условиях цифровой революции: факторы успеха и пути оптимизации / Е.М. Скворцова, Н.О. Воскресенская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnoe-obrazovanie-v-rossiyskoy-vysshey-shkole-v-usloviyah-tsifrovoy-revolyutsii-faktory-uspeha-i-puti-optimizatsii (дата обращения: 17.05.2025).
13. Тарамова М.С. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс: опыт и проблемы педагогов / М.С. Тарамова, С.Х. Гаматаева, А.М. Цечоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tsifrovyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyy-protsess-opyt-i-problemy-pedagogov (дата обращения: 17.05.2025).
14. Упоров И.В. Цифровые технологии и учебно-методическая помощь студентам / И.В. Упоров // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 6. – С. 97–100. – URL: http://naukavestnik.ru/doc/2021/06/Uporov1.pdf (дата обращения: 17.05.2025).
15. Федорова М.А. Кейс-технологии в процессе профессионального становления студентов / М.А. Федорова // АНИ: педагогика и психология. – 2024. – № 3(48). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologii-v-protsesse-professionalnogo-stanovleniya-studentov (дата обращения: 17.05.2025).

© Алексеенко Ольга Ивановна (alecseenco@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.07

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОФИЦЕРА: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Асриев Андрей Юрьевич
доктор педагогических наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет
Asriev_okk@mail.ru
Николаев Константин Дмитриевич
кандидат юридических наук, доцент,
Омская академия МВД России
Iralek2006@mail.ru

Аннотация: Непрерывное образование человека – одна из стратегий развития социокультурных систем, утвержденная рядом документов ЮНЕСКО и многочисленными исследованиями. Кроме того, непрерывное образование – одна из наиболее активно разрабатываемых проблем современной педагогики. Основными тенденциями развития теории и практики непрерывного образования выступают его цифровизация, насыщение систем непрерывного образования цифровыми технологиями, персонализация, организация и управление, включая создание специальных сред, организационное стимулирование. Очередная проблематизация непрерывного образования человека в современных социокультурных условиях происходит с использованием принципа субъекта и позиций субъектного подхода в психологии и педагогики. Субъектное измерение позволяет в педагогике ставить и решать проблемы вовлечения человека в непрерывное образование на основе формируемых у него отношений и их особой формы – индивидуальных смыслов. С позиций субъектного подхода непрерывное образование рассматривается как часть жизненной стратегии, направленной на достижение базовых ценностей.

В этом же ключе может быть проблематизировано и непрерывное образование офицера. Непрерывное образование офицера разрабатывается в современной науке преимущественно как организационная система. Вопросы создания информационных образовательных сред, формирования образовательных экосистем, подготовки различных ресурсов сами по себе не обеспечивают появления полноценного субъекта непрерывного образования. Вместе с тем, в силу значения человеческого фактора в современной войне, непрерывное образование выступает фактором боеспособности армии. Авторами статьи непрерывное образование офицера проблематизируется на основе субъектного подхода. Субъектность офицера в непрерывном образовании раскрывается как часть жизненной стратегии, способ социальной жизни, а также попытку достижения ведущих ценностей военной службы: профессионального долга и ответственности.

Обосновываются две взаимосвязанных группы проблем: профессионального воспитания субъекта непрерывного образования; формирования опыта непрерывного образования в военной службе. Первая заключается в теоретическом обосновании воспитательных систем, в которых формировались бы смыслы непрерывного образования как способа достижения ценностей военной службы. Вторая заключается в формировании опыта непрерывного образования, поддержания собственной активности личности и формирования компетенций, способностей и психологической готовности к непрерывному самообразованию.

Ключевые слова: непрерывное образование, субъект, офицер, смыслы, отношения, ценности.

CONTINUING OFFICER EDUCATION: A SUBJECTIVE APPROACH

A. Asriev
K. Nikolayev

Summary: Continuous human education is one of the strategies for the development of sociocultural systems, approved by a number of UNESCO documents and numerous studies. In addition, continuing education is one of the most actively developed problems of modern pedagogy. The main trends in the development of the theory and practice of continuing education are its digitalization, the introduction of digital technologies into continuous education, personalization, organization, and management, including the creation of special environments, organizational stimulation of a person. Another problematization of continuous human education in modern sociocultural conditions occurs using the principle of the subject and the positions of the subject approach in psychology and pedagogy. Subjectivity allows in pedagogy to set and solve the problems of involving a person in continuous education based on the relationships formed in him and their special form - individual meanings. From the standpoint of a subjective approach, continuing education is considered as part of a life strategy aimed at achieving basic values.

So, there is a problematization of the continuous education of the officer. Continuous education of an officer is developed in modern science mainly as an organizational system. The issues of creating information educational environments, forming educational ecosystems, preparing various resources in themselves do not ensure the emergence of a full-fledged subject of continuing education. At the same time, due to the importance of the human factor in modern warfare, continuous education is a factor in the combat effectiveness of the army. The authors of the article study the continuous education of an officer based on a subjective approach. The subjectivity of the officer in continuing education is revealed as part of life strategy, a way of social life, as well as an attempt to achieve the leading values of military service: professional duty and responsibility.

The authors name two interrelated groups of problems: vocational education of the subject of continuing education; formation of the experience of continuing education in military service. The first is the theoretical justification of educational systems in which the meanings of continuing education as a way to achieve the values of military service would be formed. The second is the formation of the experience of continuous education, maintaining one's own personality activity and the formation of competencies, abilities and psychological readiness for continuous self-education.

Keywords: continuing education, subject, officer, meanings, relationships, values.

Масштабное и динамичное технологическое развитие военного дела не только не отменило, но, напротив, значительно усилило значение человеческого фактора в современной войне. Опыт Специальной военной операции на Украине наглядно демонстрирует, что в условиях отмены большинства традиционных стратегий и тактик преимущество имеет армия, способная к быстрому самообучению, к конструированию нового, к анализу и мгновенной реакции на новые практики, к формированию и внедрению инноваций. Способность военнослужащих, особенно офицеров, к самосовершенствованию измеряется сегодня не только военным успехом, но и потерями при выполнении боевой задачи. Исторический опыт подсказывает, что эта война – далеко не последняя, после ее окончания необходимо «переварить» колоссальный опыт и найти перспективные опережающие решения не только в конструкторских бюро и научно-исследовательских институтах, но и в военных вузах, подразделениях и частях. Армии необходим офицер, постоянно самосовершенствующийся, обладающий высокой степенью субъектности в военном деле и обучающий личный состав.

Мысль эта далеко не нова, она вполне традиционна для российской военно-педагогической школы. «Для того чтобы армия преуспевала и достигала хороших результатов, – писал более 100 лет назад генерал от инфантерии Э.Ф. Свидзинский, – недостаточно труда отдельных лиц, необходимо, чтобы все офицеры были заинтересованы развитием и процветанием военного дела, чтобы все относились к своей деятельности с любовью и преданностью и чтобы эта деятельность не ограничивалась пассивным исполнением требований службы, а чтобы каждый чувствовал себя активным деятелем в известной сфере. Для того чтобы армия стояла на высоте своего призвания, необходимо, чтобы вся масса офицеров деятельно занялась как в отношении подготовки нижних чинов, так и в отношении собственного самообразования, чтобы это усердие неразрывно было связано с понятием о долге и воинской чести, перешло от личности во все военное сословие и исходило из общих принципов военного сословия» [1, С. 223]. Вместе с тем проблема вовлечения российского офицера в процессы непрерывного образования, понимая под непрерывностью не последовательное обучение на различных ступенях образовательной системы, перемежающееся курсами повышения квалификации, а самоуправляемый, непрекращающийся процесс самосовершенствования, который становится одним из смыслов жизни – далеко не решенная проблема.

На рубеже педагогических парадигм она характерна для общества в целом. «Шумиха вокруг образовательных технологий, – сказано в докладе «Образование для сложного общества», – не оправдывает ожиданий, поскольку необходимо изменить «человеческий фактор». Безучета «человеческого фактора» образовательные технологии в недостаточной степени (если вообще) удовлетворяют нужды учащихся» [2]. В условиях, когда непрерывное образование офицера уже состоялось как организационная система, предоставляет в его распоряжение все необходимые ресурсы [3], важнейшие вопросы развития офицерского корпуса связаны с вовлечением субъекта в непрерывное образование, с преодолением в непрерывном образовании «позиции внешнего контроля, недостаточной субъектной позицией, исполнительской позиции и т.д.» [4, С. 3]. Эти вопросы могут быть поставлены и решены с использованием принципа субъекта и на основе положений субъектного подхода.

В целом, развитие научных представлений о непрерывном образовании вообще и непрерывном образовании офицера в частности, происходит достаточно динамично. В динамике теории и практики вполне можно выделить тенденции, связанные:

- с информатизацией системы, насыщением ее цифровыми технологиями, созданием цифровых персонализированных образовательных сред и формирование образовательных экосистем (Н.В. Герова (2015), Г.А. Жаркова (2013), Н.А. Теплая (2017), А.Г. Шабанов (2004) и др.);
- с внешним управлением и организацией системы непрерывного образования, включая вопросы экономики, образовательной и кадровой политик, организационного стимулирования (М.О. Иванова (2021), Я.А. Ильинская (2016), В.В. Голуб (2019), А.А. Ниязова (2022), А.С. Родиков (2020), Л.В. Резинкина (2017), Н.Б. Федорова (2014) и др.);
- с реализацией непрерывного профессионального образования как корпоративного принципа, с развитием компетенций и профессионально важных качеств личности (З.Б. Ефлова (2021), О.А. Клопова (2013), Т.В. Кузнецова (2010), Т.С. Купавцев (2024), К.Н. Пружинин (2022), И.С. Сергеев (2017) и др.). Объем и качественное состояние теории непрерывного образования обеспечивают возможность ее очередной проблематизации в современных условиях – « … включения известного в иной контекст, в большую целостность, в больший контекст, с целью обнаружения изъянов, неполноты признанной истины … это намерение, целеполагание, ориентированность на неполноту истины» [5, с. 24]. В современном научном дискурсе все более заметна тенденция исследования непрерывного образования с позиции субъектного подхода. Она, в частности, связана с тем, что организационных стимулов непрерывного образования офицера явно недостаточно, а познавательный интерес как основа социальной мотивации возникает далеко не всегда. Проблематизация непрерывного образования с позиции субъектного подхода – это появление направлений исследований, раскрывающих индивидуальные жизненные смыслы (Д.А. Леонтьев [6]) непрерывного обра-

зования офицера, а также механизмы их формирования в военном образовании и в процессе военной службы. Дело в том, что как только непрерывное образование выходит за рамки формальных отношений, становится самообразованием, возникает ситуация моральной и нормативной неопределенности [7], необходимость принимать самостоятельные и свободные решения, брать на себя инициативу и, самое главное, удерживать на достижении результата волевые усилия.

В таком ключе, например, выполнено исследование Т.В. Пищулиной [4]. Оно посвящено становлению студента как субъекта непрерывного образования, однако, теоретические положения вполне применимы в проблеме непрерывного образования офицера. Автор доказывает, что субъектом непрерывного образования (готовым и мотивированным к использованию всех организационных и технологических возможностей) выступает личность, способная к саморегуляции своей профессиональной деятельности. Субъект обладает завершенным и качественными профессиональным самоопределением и способен сам строить свое профессиональное будущее. Заметим, что, на наш взгляд, становление субъекта происходит в более широких, чем профессия контекстах. С позиций субъектного подхода военная служба офицера – это не просто профессиональная деятельность, а жизненный выбор.

Идеи субъектности человека в непрерывном образовании развиваются в работах Л.Л. Литвиненко [8], Е.А. Пушкарёвой и Ю.В. Пушкарёва [9], Т.М. Чурековой[10], О.Е. Шафрановой [11] и др. Обобщая положения этих работ, можно выделить следующие характеристики состоявшегося субъекта непрерывного образования:

— ценностное отношение к непрерывному образованию, понимание его как способа социальной жизни, в точности отвечающего современным социокультурным условиям (культурные контексты);
— способы и перспективы профессиональной и личностной самореализации с использованием образования (социальные контексты);
— компетенции самообразования, способности, психологические готовности, опыт и привычка к самоорганизации образовательной деятельности (личностные контексты). В любом случае, непрерывное образование понимается авторами как часть субъектной реальности человека, в которой, совершенно по-разному преломляются внешние стимулы и объективные условия (В.И. Слободчиков [12]).

В исследовании непрерывного образования офицера следует выделить работы Р.Е. Булата, Х.С. Байчоровой и Н.В. Бугорской [13], В.В. Голуба [3], С.С. Жевлаковича [14], В.Б. Коновалова [15], А.Г. Шабанов [16] и др. В каждой из них поднимается проблема отношения офицера к образованию, однако, сами работы посвящены совершенствованию непрерывного образования как организационной системы: ресурсы, управленческие стимулы, условия и т.д. Практика же показывает, что этого явно недостаточно. Попытки внешнего стимулирования непрерывного образования офицера не дают нужного эффекта. Так, в свое время, доплаты за знание иностранного языка побудили к его изучению лишь некоторых, а материальное стимулирование спортивных разрядов не решило проблемы физической подготовки офицеров радикально. Доступная информационная образовательная среда и цифровые технологии самообразования также еще не создают необходимой мотивации.

Принцип субъекта, как он раскрывается в трудах К.А. Абульхановой-Славской [17], В.А. Петровского [18], С.Л. Рубинштейна [19] и др., заключается в том, что «в способе видения, отношения к ситуации выявляется и сам субъект, а не только то, к чему он относится как к объекту. Здесь субъект выступает как внутреннее условие раскрытия объекта» [19, С. 371]. Перефразируя мысль К.А. Абульхановой-Славской, состоявшийся субъект непрерывного образования находит в нем «характер реализации … всей совокупности жизненных отношений, ценностей, идеалов, определяющий ход жизни» [17, С. 27]. Субъектность в непрерывном образовании, как это определяется на основе положений подхода, образуется:

— отношениями человека к объектам реальности, в т.ч. к вызовам социокультурной ситуации и требованиям профессии, которые, по мнению целого ряда исследователей «сами по себе» определяют появление образовательных потребностей и мотивов непрерывного образования. На самом деле, субъективная реальность имеет, преимущественно, чувственный характер (С.Л. Рубинштейн [19], В.И. Слободчиков [12]), отношения в ней образуются не прямым отражением, а переживанием объектов реальности, определяющим соответствующую деятельность;
— особым видом отношений – индивидуальными смыслами, порождающими целый спектр смысловых структур человеческого сознания. «Смысл – это пристрастное отношение процессов психики к процессам жизни субъекта, его сознания к основам его бытия, опосредованное его практической жизнедеятельностью»[6, С. 114].Обобщая авторские позиции, можно считать непрерывное образование стратегией жизни офицера, с одной стороны, обеспеченной индивидуальными смыслами, связанными с достижением главных ценностей военной службы, а, с другой, опытом и объективными возможностями их реализации на практике.

Субъектность офицера в профессиональной деятельности, а, следовательно, и в непрерывном профессиональном образовании исследуется И.В. Сыромятниковым. «Профессиональная субъектность офицера представляет собой основанное на позитивном самоотношении и опыте офицера интегральное психическое качество, определяющее его тенденцию и способность к инициации и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих определенную свободу выбора и ответственность за него. Данное качество характеризуется постоянной обращенностью (как своеобразной доминантной) сознания офицера на поиск и выделение личностно приемлемых оснований для инициации профессиональной активности, актуализации собственного психического ресурса и согласования его с внешними условиями, исходя из самостоятельного анализа реального состояния объекта деятельности и специфического понимания своего места и роли в профессиональной кооперации» [7, С. 57]. Автор выделяет две ее стороны: потенциально-статическая, содержательной единицей которой выступают отношение, а результатом – субъектная позиция; действенно-реализационный, содержание которого формирует опыт, а результат – субъектная активность [7]. Отсюда, как нам кажется, может быть выполнена педагогическая проблематизация непрерывного образования офицера с позиций субъектного подхода.

Субъектная, или как ее называла К.А. Абульханова-Славская, жизненная позиция включает в себя многочисленные смысловые структуры, определяющие отношение субъекта к непрерывному образованию в контексте всей его жизни. «Жизненная позиция – это не только жизненные отношения, но и способ их реализации, отвечающий (или не отвечающий) потребностям, ценностям личности. Человек может иметь активные жизненные устремления, высокие нравственные ценности, но способ организации жизни (иногда неумение, иногда страх, иногда пассивность в реализации) может противоречить этим исходным «добрым намерениям», его жизненная позиция оказывается не соответствующей этим стремлениям, потребностям. Тогда он или начинает оправдывать себя в своих же глазах, или пытается изменить такую позицию» [17, С. 26]. В корне субъектной позиции – сформированные индивидуальные смыслы непрерывного образования, которые, по мнению Д.А. Леонтьева, представляют собой «пристрастное отношение процессов психики к процессам жизни субъекта, его сознания к основам его бытия, опосредованное его практической жизнедеятельностью» [6, С. 114]. Первая группа проблем, таким образом, заключается в теоретическом обосновании воспитательных систем, в которых бы формировались индивидуальные смыслы непрерывного образования. Можно предположить, что эта задача решается с позиций аксиологического подхода, где смыслы непрерывного образования обусловлены возможностью реализации профессионального долга и ответственности (О.А. Шафранова [11]). Для решения проблемы требуются воспитательные системы такого качества, которые бы активизировали механизмы смыслообразования в сознании человека: знание об объекте как способе достижения ценности – представление об объективной значимости объекта в достижении образования – индивидуальные смыслы самообразования (В.П. Зинченко [20]).

Вторая сторона – субъектная активность в непрерывном образовании, «включает: самоопределение в ситуации нормативной неопределенности, самодетерминацию, самоорганизацию и регулирование собственной профессиональной активности и профессиональных действий других субъектов военно-профессионального взаимодействия» [7, С. 52]. Поскольку субъектность офицера существует как целостность, перед исследователями возникает втора группа проблем – разработка возможных видов и форм активности офицера, профессиональных команд и сообществ в непрерывном образовании. К этой группе проблем относится и соответствующая подготовка субъекта.

Итак, непрерывное образование офицера – это и технологичная организационная система, и политика воспитания, и часть стратегии жизни субъекта, связывающего индивидуальные смыслы непрерывного образования с базовыми ценностями военной службы. Ее проблематизация с позиций субъектного подхода весьма продуктивна, поскольку задает новые направления военно-педагогических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Свидзинский Э.О развитии военных познаний и общих принципов в среде офицеров армии / Э. Свидзинский // Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания. / Сост.: А.И. Каменев, И.В. Домнин, Ю.Т. Белов, А.Е. Савинкин, ред. А.Е. Савинкин. — М.: Военный университет: Русский путь, 2000. — (Российский военный сборник. Вып. 17). — 639 с.
2. Образование для сложного общества [электронный ресурс] // GlobalEducationFutures. – URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf (дата обращения 18.05.2025)
3. Голуб В.В. Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Голуб

Владимир Витальевич. – Махачкала, 2019. – 488 с.
4. Пищулина Т.В. Становление студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пищулина Татьяна Валерьевна. – Челябинск 2012. – 367 с.
5. Хакуз П.М., Гура А.Ю. О содержании понятия «проблематизация» // Общество: философия, история, культура. 2016. №.11 С. 23–26
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
7. Сыромятников И.В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления / И.В. Сыромятников // Вестник Военного университета. – 2007. - №2(10). – С. 50–58
8. Литвиненко Л.Л. Личность в социокультурном пространстве непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 24.00.01 / Литвиненко, Лилия Львовна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 43 с.
9. Пушкарёва Е.А., Пушкарев Ю.В. Философия непрерывного образования: когнитивные основания развития личности в современных условиях / Е.А. Пушкарёва, Ю.В. Пушкарёв. – Новосибирск: НГПУ, 2019. – 142 с.
10. Чурекова Т.М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чурекова, Татьяна Михайловна. – Кемерово, 2002. – 397 с.
11. Шафранова О.Е. Аксиологические аспекты проектирования непрерывного образования преподавателя высшей школы: монография / О.Е. Шафранова. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2018. – 198 с.
12. Слободчиков В.И. Субъективная реальность: ее возможность и действительность / В.И. Слободчиков. – М.: Просветитель, 2021. – 232 с.
13. Булат Р.Е. и др. Повышение качества профессиональной подготовки иностранных военнослужащих на основе выполнения принципа непрерывности образования: монография / Р.Е. Булат, Х.С. Байчорова, Н.В. Бугорская. – СПб.: Р-Копи, 2021. – 194 с.
14. Жевлакович С.С. Ведомственная многоуровневая система непрерывного профессионального образования, обучения сотрудников органов внутренних дел: структура, место в подготовке кадров для органов внутренних дел, проблемы модернизации: монография / С.С. Жевлакович. – М.: Московский ун-т МВД России им. В.Я. Кикотя, 2019. – 278 с.
15. Коновалов В.Б. Обоснование структуры системы непрерывного образования офицеров материально-технического обеспечения: монография / В.Б. Коновалов. – СПб.: ООО «Копи-Р Групп», 2012. – 115 с.
16. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шабанов, Анатолий Григорьевич. – Барнаул, 2004. – 357 с.
17. Абульханова – Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
18. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
20. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания [электронный ресурс] / В.П. Зинченко // Гуманитарный портал. – URL: https://gtmarket.ru/library/articles/582 (дата обращения 01.06.2025)

© Асриев Андрей Юрьевич (Asriev_okk@mail.ru), Николаев Константин Дмитриевич (Iralek2006@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.12

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ ВЫПУСКНИКА-СКРИПАЧА: РОССИЙСКАЯ ГЛУБИНА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОТИВ КИТАЙСКОЙ ТЕХНИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТОЧНОСТИ

THE PROFESSIONAL PROFILE OF A GRADUATE VIOLINIST: RUSSIAN DEPTH OF INTERPRETATION VERSUS CHINESE TECHNICAL AND PERFORMING PRECISION

Gao Iuimin

Summary: The article presents the results of a comparative analysis of professional profiles of violin graduates formed within Russian and Chinese pedagogical traditions. The research reveals significant differences in the priorities of national violin schools: the Russian system focuses on developing performance individuality and depth of interpretation, while the Chinese emphasizes technical proficiency and precision of execution. The methodological framework consists of comparative and analytical approaches, including the study of concert performances by graduates, teacher surveys, and analysis of curricula from leading music universities in both countries. The results indicate the complementary nature of these two pedagogical systems, suggesting promising prospects for their integration in the context of enhancing cross-cultural exchange in violin education. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the identified features to improve music pedagogy and form an optimal model of professional violin training that combines the advantages of both national traditions.

Keywords: violin education, professional profile, comparative analysis, performance individuality, technical proficiency, interpretation of works, music pedagogy, national violin schools, cross-cultural exchange.

Гао Юймин
Аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва
Gaoyuming0527@qq.com

Аннотация: В статье представлены результаты компаративного анализа профессиональных профилей выпускников-скрипачей, сформированных в рамках российской и китайской педагогических традиций. Исследование выявляет существенные различия в приоритетах национальных скрипичных школ: российская система ориентирована на развитие исполнительской индивидуальности и глубины интерпретации произведений, в то время как китайская акцентирует внимание на технической оснащенности и точности исполнения. Методологическую базу составили сравнительно-сопоставительный и аналитический подходы, включающие изучение концертных выступлений выпускников, анкетирование педагогов и анализ учебных программ ведущих музыкальных вузов обеих стран. Полученные результаты свидетельствуют о взаимодополняющем характере двух педагогических систем, что обуславливает перспективность их интеграции в контексте активизации межкультурного обмена в сфере скрипичного образования. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения выявленных особенностей для совершенствования музыкальной педагогики и формирования оптимальной модели профессиональной подготовки скрипачей, сочетающей преимущества обеих национальных традиций.

Ключевые слова: скрипичное образование, профессиональный профиль, компаративный анализ, исполнительская индивидуальность, техническая оснащенность, интерпретация произведений, музыкальная педагогика, национальные скрипичные школы, межкультурный обмен.

Введение

Компаративный анализ национальных скрипичных школ представляет собой важное направление современного музыковедения, позволяющее выявить ключевые особенности формирования профессионального профиля исполнителей. В контексте глобализации музыкального образования особую актуальность приобретает сопоставление российской и китайской систем подготовки скрипачей, обладающих различными педагогическими приоритетами и методологическими подходами. Следует отметить, что специфика скрипичного образования в России традиционно ориентирована на развитие исполнительской индивидуальности и глубины интерпретации произведений, тогда как китайская музыкальная педагогика акцентирует внимание на технической оснащенности и точности исполнения. Данное исследование направлено на выявление отличительных характеристик профессиональных профилей выпускников-скрипачей, сформированных в рамках указанных национальных скрипичных школ. Особый научный интерес представляет изучение возможностей взаимообогащения педагогических традиций в условиях активизации межкультурного обмена между музыкальными образовательными системами России и Китая, что способствует формированию интегративного подхода к профессиональной подготовке скрипачей в современных условиях.

Методика

Настоящее исследование проводилось на основе

комплексного компаративного анализа профессиональных профилей выпускников-скрипачей российских и китайских музыкальных вузов. Методологическую базу составили сравнительно-сопоставительный, аналитический и системный подходы, позволившие выявить ключевые различия национальных скрипичных школ.

В качестве эмпирического материала были использованы результаты наблюдений за концертными выступлениями 47 выпускников-скрипачей (23 российских и 24 китайских) ведущих консерваторий обеих стран в период 2024-2025 гг. Дополнительно проводилось анкетирование 18 педагогов-скрипачей, имеющих опыт работы в образовательных системах обеих стран, что обеспечило объективность оценки формируемых профессиональных компетенций.

Для более детального изучения отличительных особенностей профессионального профиля выпускников был проведен сравнительный анализ учебных программ, репертуарной политики и методических материалов 5 российских и 5 китайских музыкальных вузов. Особое внимание уделялось исследованию педагогических приоритетов в формировании исполнительской индивидуальности и технической оснащенности скрипачей.

В процессе исследования применялся метод экспертной оценки, при котором специалисты в области скрипичного исполнительства анализировали аудио- и видеозаписи концертных выступлений выпускников по разработанным критериям, включающим техническое мастерство, интерпретационную глубину, индивидуальный исполнительский стиль и эмоциональную выразительность.

Значимым аспектом методологии исследования стало изучение профессиональных траекторий выпускников, получивших образование в рамках обеих педагогических систем, что позволило выявить особенности интеграции традиций российской и китайской музыкальной педагогики в контексте современного межкультурного обмена в сфере скрипичного образования.

Результаты и обсуждения

Проведенный компаративный анализ профессиональных профилей выпускников-скрипачей, получивших образование в российских и китайских музыкальных вузах, позволил выявить ряд существенных различий, обусловленных историческими, культурными и методологическими особенностями национальных скрипичных школ. Полученные результаты демонстрируют, что обе педагогические системы формируют высококвалифицированных специалистов, однако с различными доминирующими профессиональными характеристиками.

Российская система скрипичного образования демонстрирует устойчивую ориентацию на развитие исполнительской индивидуальности и глубины интерпретации музыкальных произведений. Важнейшими приоритетами в профессиональной подготовке российских скрипачей являются развитие художественно-образного мышления, формирование оригинального исполнительского стиля и способности к глубокому проникновению в содержание исполняемых произведений. Как справедливо отмечает М.И. Бенюмов: «Основная задача педагога – научить студента мыслить образами и воплощать их с помощью звука. Именно звук является ключевым моментом в исполнительстве на скрипке, а не само движение. Только когда у музыканта есть внутреннее представление о звуке, можно говорить о поиске соответствующих игровых движений» [1]. Данный подход подчеркивает характерную для российской скрипичной школы первичность художественного образа по отношению к техническим аспектам исполнения.

Наблюдения за концертными выступлениями выпускников российских музыкальных вузов демонстрируют, что они чаще проявляют склонность к созданию оригинальных, индивидуально окрашенных интерпретаций. Российские скрипачи, как правило, уделяют особое внимание тембровой палитре, выразительности фразировки и смысловой наполненности каждого элемента музыкальной ткани. Такой подход к исполнительству формируется благодаря особой методике обучения, в основе которой лежит принцип индивидуального подхода к каждому студенту и поощрение самостоятельности в поиске интерпретационных решений.

Анализ репертуарной политики в российских музыкальных вузах показывает, что педагоги стремятся подбирать программу, способствующую раскрытию индивидуальных особенностей каждого студента. Произведения, включаемые в учебный репертуар, отличаются стилистическим разнообразием и высокой художественной значимостью. При этом техническое совершенство рассматривается как необходимое, но не самодостаточное условие профессионального становления музыканта. Технические задачи решаются в контексте интерпретационных задач и художественных целей.

Профессиональный профиль выпускников российских музыкальных вузов характеризуется также универсальностью подготовки. Значительное внимание уделяется формированию широкого музыкального кругозора, глубоких знаний в области истории и теории музыкального искусства, что создает основу для многогранного развития личности музыканта-исполнителя. Российские скрипачи, как правило, обладают разносторонними профессиональными компетенциями, позволяющими им успешно реализовываться в различных сферах музыкальной деятельности: сольном исполнительстве, орке-

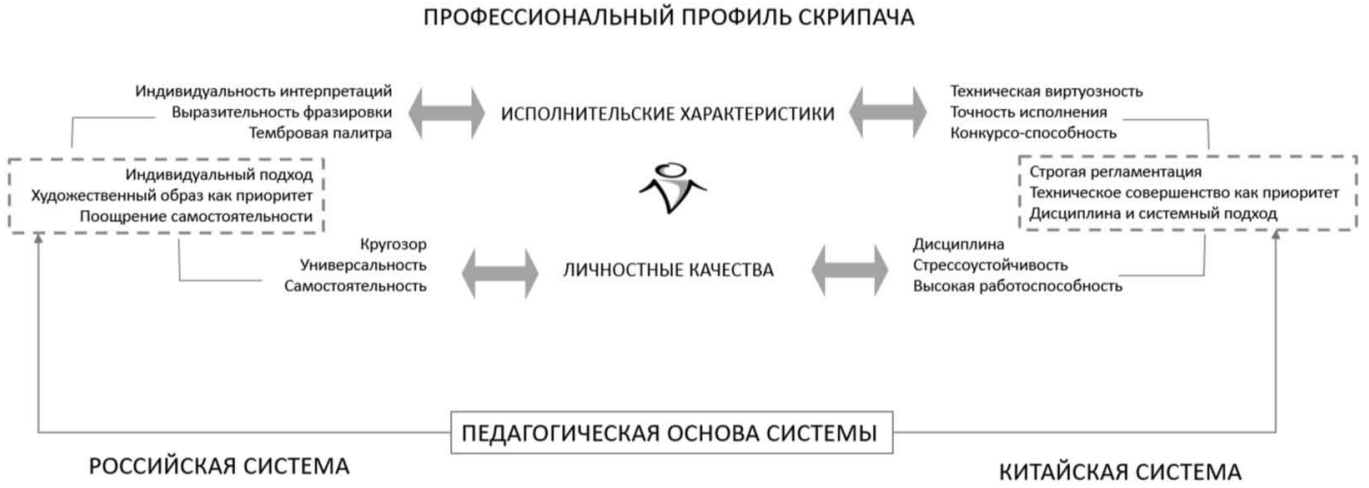


Рис. 1. Профессиональный профиль скрипача в российской и китайской системах

Таблица 1.

Сравнительная характеристика профессиональных профилей выпускников-скрипачей российских и китайских музыкальных вузов.

Характеристика	Российская система	Китайская система
Приоритеты в обучении	Развитие художественно-образного мышления, индивидуальной интерпретации, глубины проникновения в содержание произведений	Техническая оснащенность, виртуозность исполнения, безупречное владение инструментом
Подход к репертуару	Стилистическое разнообразие, подбор произведений для раскрытия индивидуальности студента	Интенсивная техническая подготовка, значительный объем упражнений, гамм, этюдов и виртуозных пьес
Особенности исполнения	Оригинальные, индивидуально окрашенные интерпретации, богатая тембровая палитра, выразительность фразировки	Безупречная техническая оснащенность, точность и чистота исполнения, строгое следование авторскому тексту
Профессиональные качества выпускников	Универсальность подготовки, широкий музыкальный кругозор, способность к самостоятельным интерпретационным решениям	Высокая конкурентоспособность в конкурсной деятельности, стрессоустойчивость, работоспособность, дисциплинированность
Методические основы	Индивидуальный подход к студенту, поощрение самостоятельности, первичность художественного образа	Строгая регламентация этапов освоения репертуара, четкие временные рамки и критерии оценки

стровой и ансамблевой игре, педагогической работе.

Китайская система скрипичного образования демонстрирует иные педагогические приоритеты. В основе профессиональной подготовки скрипачей в КНР лежит акцент на техническую оснащенность, виртуозность исполнения и безупречное владение инструментом. Как отмечает Л. Чжан: «Особенностью китайской системы скрипичного образования является интенсивный характер обучения, ориентированный на быстрое освоение технических навыков игры на инструменте. Высокая мотивация учащихся, дисциплина и трудолюбие дополняются строгими требованиями педагогов к техническому совершенству исполнения, что создает основу для формирования высокого уровня исполнительского мастерства китайских скрипачей» [12]. Данное наблюдение подтверждает выявленное в исследовании доминирование технического аспекта в профессиональной подготовке китайских скрипачей.

В китайской системе особое внимание уделяется интенсивной технической подготовке, что выражается в значительном объеме упражнений, гамм, этюдов и виртуозных пьес в учебном репертуаре. Педагогическая система строится на основе строгой регламентации этапов освоения репертуара с четкими временными рамками и критериями оценки достижений. Техническое совершенство рассматривается как первостепенная задача обучения, решение которой создает необходимую базу для дальнейшего художественного развития музыканта.

Исследование концертных выступлений выпускников китайских музыкальных вузов демонстрирует, что они часто отличаются безупречной технической оснащенностью, точностью и чистотой исполнения, но при этом могут демонстрировать меньшее разнообразие интерпретационных подходов. Китайские скрипачи проявляют исключительную дисциплинированность и точность в реализации авторского текста, однако иногда в

их исполнении может недоставать индивидуальной выразительности и эмоциональной свободы.

Характерной особенностью профессионального профиля китайских скрипачей является их высокая конкурентоспособность в конкурсной деятельности. Ориентация на участие в музыкальных конкурсах является важным компонентом китайской системы профессионального образования. Как подчеркивает Х. Лю: «В современной китайской системе скрипичного образования участие в музыкальных конкурсах рассматривается не только как способ профессиональной самореализации, но и как важный педагогический инструмент, стимулирующий профессиональный рост учащихся. Подготовка к конкурсным выступлениям является неотъемлемой частью учебного процесса, формирующей у студентов психологическую устойчивость, исполнительскую дисциплину и высокий уровень технического мастерства» [7]. Конкурсная ориентированность китайской системы определяет специфические профессиональные качества выпускников, такие как стрессоустойчивость, высокая работоспособность и способность к быстрому освоению сложного репертуара.

Сравнительный анализ профессиональных профилей выпускников российских и китайских музыкальных вузов позволяет сделать вывод о взаимодополняющем характере двух педагогических систем. Российская система с ее ориентацией на исполнительскую индивидуальность и глубину интерпретации и китайская система с акцентом на техническое совершенство и исполнительскую дисциплину представляют собой две различные, но равно эффективные модели профессиональной подготовки скрипачей.

В последние годы наблюдается тенденция к межкультурному обмену и взаимообогащению национальных скрипичных школ. Многие китайские студенты стремятся получить образование в российских музыкальных вузах, что способствует обогащению их профессионального профиля элементами российской исполнительской традиции. Одновременно в китайской системе скрипичного образования возрастает внимание к развитию интерпретационных навыков и исполнительской индивидуальности учащихся.

Проведенное исследование демонстрирует, что наиболее перспективным направлением развития современной музыкальной педагогики является интеграция сильных сторон российской и китайской систем профессиональной подготовки скрипачей. Синтез российского подхода с его приоритетом художественно-образного мышления и исполнительской индивидуальности и китайского подхода с его акцентом на систематическую техническую подготовку может способствовать формированию более целостной и эффективной модели профессионального образования, отвечающей современным требованиям музыкального исполнительства.

Ценным направлением дальнейших исследований представляется изучение опыта выпускников, получивших образование в рамках обеих педагогических систем, и анализ их профессиональной траектории. Такой подход позволит более глубоко понять процессы интеграции российских и китайских педагогических традиций и оценить эффективность различных моделей профессиональной подготовки скрипачей в условиях глобализации музыкального образования.

Заключение

Проведенный компаративный анализ профессиональных профилей выпускников-скрипачей российской и китайской педагогических традиций выявил существенные различия в образовательных приоритетах. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что российская скрипичная школа ориентирована на формирование исполнительской индивидуальности, глубины интерпретации произведений и образного мышления музыканта, тогда как китайская система фокусируется на высокой технической оснащенности, точности исполнения и конкурентоспособности на международных состязаниях. Значимым выводом исследования становится понимание взаимодополняющего характера двух педагогических моделей, что открывает перспективы для их интеграции в контексте расширяющегося межкультурного обмена. Синтез российского художественно-образного подхода и китайской систематической технической подготовки представляется оптимальным путем совершенствования современной музыкальной педагогики в области скрипичного образования. Практическая ценность полученных результатов заключается в возможности формирования целостной образовательной модели, сочетающей преимущества обеих национальных скрипичных школ и отвечающей актуальным требованиям профессионального музыкального исполнительства в глобальном контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенюмов М.И. От "зажатости" - к свободе: методическая беседа об актуальных проблемах скрипичного исполнительства / М.И. Бенюмов // ARTE: Электронный научно-исследовательский журнал Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского. – 2021. – № 3. – С. 99–112. – EDN DFQWEP.

2. Вознюк И.М. О формировании рациональных игровых навыков правой руки у скрипача-левши / И.М. Вознюк // Музыкальное искусство. – 2020. – № 23. – С. 174–185. – EDN HOGZPE.
3. Доу И.К вопросу о современных тенденциях и задачах фортепианного образования в Китае / И. Доу, А.П. Мансурова // Современные пробле- мы науки и образования. - 2020. - № 4. - С. 56.
4. Климай Е.В. Роль активного осязания в работе пианиста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. - 2020. - № 4. - С. 7 [Электронный ресурс]. URL: http://www.art-in-school.ru/bul/4_2020_ Klimai.pdf (дата обращения: 12.05.2021).
5. Ли Х. Анализ жанрово-стилистических особенностей китайской национальной скрипичной школы / Х. Ли // Культура и цивилизация. – 2023. – Т. 13, № 8–1. – С. 5–13. – DOI 10.34670/AR.2023.42.79.001. – EDN AHGEBP.
6. Лю А. Основные проблемы профессионального скрипичного образования Китая и пути их решения / А. Лю // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2024. – № 1. – С. 235–241. – EDN EOLDKI.
7. Лю Х. Об основных тенденциях современной китайской системы скрипичного образования / Х. Лю // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2021. – № 19. – С. 329–335. – EDN BEDPDH.
8. Синь С. Основные тенденции в развитии жанра скрипичного концерта в творчестве китайских композиторов 1940-1980-х годов // Манускрипт: Грамота. 2021. Том 14. Вып. 12. С. 2797–2802. EDN: DKNMHM
9. Тан И. Становление и развитие скрипичного искусства в Китае / И. Тан. - Текст: непосредственный // Миссия конфессий. - 2023. - № 67. - С. 36–39. EDN: YVXDON.
10. Царева Е.С., Ермакова О.С. Красноярская струнная творческая школа-2021: история, итоги и перспективы // Электронный научно-исследовательский журнал Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского "ARTE". 2021. № 2. С. 96–104.
11. Цзун Яньюй. Стратегическое исследование преподавания скрипки в художественных профессиональных колледжах [J]. Популярная литература и искусство, 2021 (17): С. 159–160.
12. Чжан Л. Особенности скрипичного образования в Китае / Л. Чжан // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 109–113. – EDN CXIGKM.
13. Юецяо Л. Анализ эффективности объединения традиционных методик и передовых инновационных технологий в обучении детей младшего школьного возраста игре на скрипке в КНР / Л. Юецяо // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2–2. – С. 254–258. – DOI 10.25726/y5334-3775–5355-f. – EDN RSLHGM.
14. Гостяева О.А. Факторы профессиональной адаптации китайских выпускников музыкального профиля российских вузов / О.А. Гостяева // Исследования в области гуманитарных наук: теория, методика, практика: Сборник статей научно-практической конференции. – Ульяновск: ИП Кеньшенская В.В. (издательство "Зебра"), 2024. – С. 67–69. – EDN WYAZMK.
15. Наставничество в системе обеспечения адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации / О.А. Воскрекасенко, О.В. Варникова, В.В. Константинов [и др.] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 9(101). – С. 88–95. – DOI 10.24158/spp.2022.9.13. – EDN KVAYXF.
16. Овчинникова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности / Л.А. Овчинникова, И.Е. Декман // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 354–357. – DOI 10.26140/anip-2020-0902-0086. – EDN XFWDSK.
17. Будникова С.П. Развитие профессионально ценных личных качеств у студентов - будущих педагогов как условие становления профессиональной педагогической субъектности / С.П. Будникова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2018. – № 4(44). – С. 6–15. – DOI 10.24888/2073–8439–2018-44-4-6-15. – EDN YORWFF.
18. Гостяева О.А. проблемы профессиональной адаптации китайских выпускников музыкального профиля российских вузов / О.А. Гостяева // Вопросы социально-гуманитарных наук и культурное воспитание общества: Сборник научных статей. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. – С. 71–73. – EDN CNFXLI.

© Гао Юймин (Gaoyuming0527@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.13

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

Гришанова Ирина Алексеевна
Доктор педагогических наук, профессор, Филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Ижевск
Grish1@yamail.udm.ru

Аннотация: В статье пойдет речь об особенностях развития речевых конструкций и их коррекции у детей, которые растут в билингвальной среде и сталкиваются с определенными трудностями в процессе освоения, как своего родного языка, так и второго, неродного. Эти трудности могут касаться различных аспектов языка: звуковой системы, грамматического строя и лексического состава. В результате таких препятствий ребенку может оказаться сложнее развивать и совершенствовать навыки эффективного общения, что необходимо в современном обществе.

Предметом изучения данной темы является коррекция звукопроизношения у детей-билингвов старшего дошкольного возраста с использованием опорных схем.

Целью исследования стало предположение, связанное с теоретическим обоснованием и опытно-экспериментальной работой, направленной на коррекцию звукопроизношения у детей-билингвов старшего дошкольного возраста с использованием различных опорных схем.

Основные методы работы: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической литературы) и эмпирические (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, обработка эмпирических данных).

Областью применения данного исследования можно обозначить коррекционно-педагогическую помощь детям-билингвам с позиции дефектолога и психолога, а также работу логопеда над фонематическим слухом и звукопроизношением.

Выводы: использование опорных схем может значительно облегчить процесс освоения правильной артикуляции и фонетики обоих языков: во-первых, опорные схемы способствуют лучшему усвоению фонетических правил благодаря их наглядности и структурированности; во-вторых, применение опорных схем позволяет педагогу создавать интерактивные и увлекательные занятия, которые удерживают внимание ребенка и стимулируют его интерес к изучению языков; в-третьих, использование опорных схем помогает детям развивать метакогнитивные навыки, то есть осознание и контроль за собственным процессом обучения.

Ключевые слова: нарушение звукопроизношения, дети-билингвы, образовательная среда, опорные схемы.

USING SUPPORT SCHEMES IN CORRECTING SOUND PRONUNCIATION IN SENIOR BILINGUAL PRESCHOOL CHILDREN

I. Grishanova

Summary: The article will discuss the features of the development of speech structures and their correction in children who grow up in a bilingual environment and face certain difficulties in the process of mastering both their native language and a second, non-native language. These difficulties can relate to various aspects of the language: the sound system, grammatical structure and vocabulary. As a result of such obstacles, it may be more difficult for a child to develop and improve effective communication skills, which is necessary in modern society.

The subject of this study is the correction of sound pronunciation in bilingual children of senior preschool age using support schemes.

The purpose of the study was an assumption related to the theoretical justification and experimental work aimed at correcting sound pronunciation in bilingual children of senior preschool age using various support schemes.

The main methods of work: theoretical (study and analysis of psychological and pedagogical literature) and empirical (observation, conversation, pedagogical experiment, processing of empirical data).

The scope of this study can be designated as correctional and pedagogical assistance to bilingual children from the position of a defectologist and psychologist, as well as the work of a speech therapist on phonemic hearing and pronunciation.

Conclusions: the use of support schemes can significantly facilitate the process of mastering the correct articulation and phonetics of both languages: firstly, support schemes contribute to better assimilation of phonetic rules due to their clarity and structure; secondly, the use of support schemes allows the teacher to create interactive and exciting activities that hold the child's attention and stimulate his interest in learning languages; thirdly, the use of support schemes helps children develop metacognitive skills, that is, awareness and control over their own learning process.

Keywords: pronunciation disorder, bilingual children, educational environment, support schemes.

В современном мире, где границы стираются, а культуры переплетаются, все чаще встречаются семьи, где родители и дети говорят на различных языках. Это явление становится все более распространенным, и в таких двуязычных семьях часто можно встретить детей, которые с самого раннего возраста осваивают два

языка одновременно. Такие дети, которых принято называть билингвами, обладают уникальной способностью говорить на двух и более языках на уровне, который не уступает родному. Но, не всегда билингвы рождаются в смешанных семьях, бывает и так, что семья принимает решение переехать жить в другую страну, с другими языковыми нормами, поэтому в новых условиях, в новой языковой среде, у них появляются определенные сложности. Ребенок растет и развивается в новой для него среде, и, как следствие, начинает осваивать второй язык, который становится для него не просто средством общения, а важной частью его идентичности. В обоих случаях, будь то смешанная семья или семья, переехавшая за границу, родителям необходимо быть готовыми к тому, что их дети будут обладать уникальным даром – знанием двух языков с раннего детства, что, безусловно, является большим преимуществом в современном мире, где знание иностранных языков открывает множество дверей и возможностей.

Вопросы адаптации языка до сих пор не получили должного внимания несмотря на то, что их обсуждение началось в отечественной психологии и педагогике уже в 60-е годы прошлого века. В сфере логопедии билингвизм вызывает особый интерес у специалистов, поскольку он часто является фактором, который приводит к появлению определенных речевых нарушений, особенно когда речь идет о русском языке. Они могут быть вызваны различными причинами, включая уникальные особенности взаимодействия двух языковых систем у ребенка, а также возможные нарушения в речевом и психическом развитии.

Важно понимать, что билингвизм в сочетании с речевой патологией у детей может выступать в роли отягощающего фактора. Это обстоятельство, безусловно, оказывает влияние на общее развитие ребенка, включая его речевую активность, познавательные способности и, как следствие, на учебную деятельность. Поэтому важно уделять особое внимание детям-билингвам, чтобы обеспечить им необходимую поддержку в процессе обучения и социализации. В частности, русский язык выделяется своей сложной и богатой звуковой системой, что не остается незамеченным для ученых и исследователей, которые занимаются изучением теории звучащей речи.

Формирование звукопроизношения у детей является сложным и поэтапным процессом, который происходит в течение первых лет жизни. Он связан с развитием артикуляционного аппарата, слухового восприятия и речевых центров мозга. В онтогенезе выделяются определённые этапы, каждый из которых характеризуется своими особенностями и закономерностями [8].

Формирование звукопроизношения у детей проходит последовательно, начиная с доречевого этапа и заканчивая полным освоением всех звуков родного языка к 5–7 годам. Каждый этап имеет свои особенности, и своевременное развитие речи на каждом из них является важным условием для успешного овладения языком. «Понимание того, что звукопроизношение формируется не сразу, а поэтапно, позволяет родителям своевременно выявлять и корректировать возможные проблемы в развитии речи детей. Индивидуальный подход, внимательное наблюдение и сотрудничество с логопедами и другими специалистами могут значительно улучшить результаты» [6]. Таким образом, осознание важности и особенностей каждого этапа в формировании звукопроизношения у детей позволяет создать эффективные условия для развития речи. Билингвизм, в свою очередь, является многогранным и многоаспектным явлением, которое привлекает внимание исследователей из различных областей знания. Существует множество определений данного феномена, и различные авторы вносят свои нюансы в понимание сути билингвизма.

Так, Л.С. Антонова подчеркивает, что билингвизм представляет собой владение двумя языками, причем каждый из них может выполнять как коммуникативные, так и когнитивные функции [1]. В свою очередь, билингвизм принято делить на естественный и искусственный. Естественный билингвизм, согласно В.Г. Николаевой, формируется в условиях многоязычной среды, где индивид с раннего детства овладевает несколькими языками в процессе природного взаимодействия. В таких условиях языки изучаются интуитивно, параллельно основному языку общения [9].

Искусственный билингвизм, как отмечает Н.С. Кузнецова, отличается тем, что он, как правило, «формируется в условиях целенаправленного изучения второго языка, возможно в академической или профессиональной среде. Здесь важна роль формального обучения, курсов или преподавателей» [7].

Также была исследована категория одновременного билингвизма О.И. Дмитриевой, которая подчеркивала, что одновременный билингвизм возникает в ситуации, когда ребёнок с младенчества овладевает двумя языками одновременно без значительной задержки в освоении одного из них [5]. Это часто происходит, когда родители говорят на разных языках или семья живет в культурно-разнообразной среде.

Элементы последовательного билингвизма описаны в трудах Т.Н. Гаманиной. Она объясняет, что данный вид билингвизма возникает, когда второй язык изучается уже после того, как первый был достаточно хорошо

усвоен, то есть в более позднем детстве или даже во взрослом возрасте. Это может привести к явлению доминирования одного языка над другим [2]. Билингвизм оказывает значительное влияние на их когнитивное, эмоциональное и социальное развитие. Р.Ф. Овчинникова [10] представила психолого-педагогическую характеристику детей-билингвов, которая поможет лучше понять их особенности и потребности в образовательном процессе.

Таблица 1.

Психолого-педагогическая характеристика детей-билингвов.

Аспект	Характеристика
Когнитивное развитие	Высокий уровень металингвистического сознания.
	Развитое абстрактное мышление и способность к анализу.
	Возможные трудности в концентрации внимания при переключении между языками.
Речевое развитие	Более медленное формирование словарного запаса на каждом из языков.
	Возможное смешение языков (код-свитчинг) в раннем возрасте.
	Более гибкое использование языковых конструкций.
Эмоциональное развитие	Чувствительность к культурным различиям.
	Возможные трудности в самоидентификации из-за принадлежности к двум культурам.
	Высокий уровень эмпатии и толерантности.
Социальное развитие	Легкость в установлении контактов с представителями разных культур.
	Возможные трудности в адаптации к новой языковой среде.
	Высокая коммуникативная компетентность.
Образовательные потребности	Необходимость поддержки в развитии обоих языков.
	Важность учета культурного контекста в обучении.
	Индивидуальный подход к преодолению языковых барьеров.

Дети-билингвы обладают уникальными когнитивными и социальными способностями, которые могут стать их сильной стороной. Однако для успешного развития им необходима поддержка со стороны педагогов и родителей, направленная на гармоничное освоение обоих языков и культур. Речевое развитие таких детей также имеет свои особенности, связанные с взаимодействием двух языковых систем. Эти особенности могут проявляться как в положительных аспектах, так и в некоторых трудностях, которые важно учитывать при обучении и воспитании таких детей [3].

Таблица 2.

Особенности речевого развития детей-билингвов.

Аспект	Особенности
Лексический запас	Может быть распределён между двумя языками, что иногда приводит к меньшему объёму слов в каждом языке по сравнению с монолингвами.
Грамматика	Возможны ошибки в грамматических конструкциях из-за интерференции языков (влияния одного языка на другой).
Фонетика	Может наблюдаться смешение звуков из разных языков, особенно в раннем возрасте.
Темп речи	Иногда замедлен из-за необходимости переключения между языками.
Когнитивные способности	Развитие металингвистических навыков, гибкости мышления и способности к многозадачности.
Социальная адаптация	Лёгкость в общении с носителями разных культур, но возможны трудности в самоидентификации.
Эмоциональная сфера	Может наблюдаться повышенная чувствительность к языковым барьерам и культурным различиям.

Речевое развитие детей-билингвов имеет как преимущества, так и определённые сложности. Важно учитывать эти особенности, чтобы поддерживать гармоничное развитие ребёнка в обоих языках. При правильном подходе билингвизм становится мощным инструментом для развития когнитивных и социальных навыков [12]. Исследование влияния билингвизма на когнитивное и эмоциональное развитие ребенка привлекает внимание ученых и педагогов на протяжении последних десятилетий. Процесс формирования звукопроизношения у детей-билингвов требует комплексного подхода и внимания со стороны родителей, педагогов и специалистов. Понимание специфики билингвального развития помогает создать более благоприятные условия для овладения двумя языками, что в конечном итоге способствует полноценному языковому и когнитивному развитию ребенка.

Для качественного осуществления коррекционной работы над звукопроизношением у дошкольников-билингвов нами используются опорные схемы. Существует множество видов таких схем, включающих: графические изображения органов артикуляции, последовательность воздушных потоков и позицию языка. Типы опорных схем могут различаться в зависимости от специфики изучаемого языка и индивидуальных потребностей ребёнка. Характеристика опорных схем заключается в их способности облегчать процесс запоминания и воспроизведения звуков через создание устойчивых когнитивных ассоциаций. Эффективность использования данных схем во многом зависит от их адаптации к конкретным условиям обучения и уровня языковой компетенции ребёнка.

Наша педагогическая деятельность, направленная на коррекцию звукопроизношения у детей-билингвов старшего дошкольного возраста, строится на системе коррекционно-логопедической работы с включением опорных схем.

По итогам диагностики детей-билингвов были определены следующие уровни сформированности звукопроизносительной стороны речи:

высокий уровень: произношение ребенка соответствует нормам речевого развития, эпизодически отмечаются незначительные артикуляционные ошибки, речь понятна и выразительна;

средний уровень: произношение звуков русского языка преимущественно верное, встречаются смешения оппозиционных звуков, однако, оно неустойчиво, отмечается интерференция родного языка, русская речь ребенка понятна в ситуации общения;

низкий уровень: нарушение произносительной стороны речи ребенка проявляется в искажении, замене, смешении, отсутствии звуков, воспринимать речь дошкольника затруднительно.

Основаниями для оказания дошкольнику-билингву логопедической помощи являются следующие факторы: нарушение подвижности органов артикуляции; нарушение звукопроизношения, не связанное с интерферентностью; отсутствие звука в речи; нарушение в восприятии фонем.

При проведении сравнительного анализа уровней развития звукопроизношения детей-билингвов, были получены следующие результаты.

Таблица 3.

Результаты распределения детей по уровням сформированности звукопроизношения до обучения.

Уровень	Количество детей	Процентное соотношение к общему количеству детей
Высокий	0	0%
Средний	12	40%
Низкий	14	60%

Анализ полученных данных свидетельствуют о следующем: высокий уровень сформированности звукопроизношения не определен ни у одного дошкольника; средний уровень выявлен у 40% дошкольников; низкий уровень у 60% дошкольников.

В основу работы, направленной на коррекцию звукопроизношения у детей-билингвов старшего дошкольного возраста с помощью опорных схем, легли авторские программы Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, Т.А. Ткаченко, а также выявленные речевые особенности обследованных дошкольников.

План логопедической работы выстраивался с учетом образовательной программы, реализуемой в дошкольном учреждении, а также программы музыкальных занятий (это обосновано наличием логоритмических упражнений в работе музыкального руководителя). Такой подход обусловлен тем, что процесс автоматизации звуков будет проходить более эффективно, поскольку отработанная на индивидуальных логопедических занятиях лексика закрепляется на занятиях с воспитателем и музыкальным руководителем в рамках отработки логопедических упражнений.

На протяжении всей работы по коррекции звукопроизношения логопедическая работа строилась с использованием опорных схем, согласно задачам занятий. Условно мы выделили следующие схемы-опоры: схемы правильного артикуляционного уклада, схемы выдыхаемой воздушной струи, опоры-схемы для характеристики звука: звонкий – глухой, твердый – мягкий. Опорные схемы правильного артикуляционного уклада звуков были использованы при постановке звуков Л, Р, Рь и при уточнении артикуляционной позы шипящих и свистящих звуков.

Итак, разработанная и примененная система логопедической работы с использованием опорных схем, направленная на коррекцию звукопроизношения детей-билингвов старшего дошкольного возраста, представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий индивидуального подхода и учета особенностей каждого ребенка. Опорные схемы способствуют лучшему усвоению фонетических правил благодаря их наглядности и структурированности, помогают детям визуализировать звукопроизносительные процессы, что особенно важно для билингвов, так как им необходимо научиться дифференцировать и правильно воспроизводить звуки двух языков.

Применение опорных схем позволяет педагогу создавать интерактивные и увлекательные занятия, которые удерживают внимание ребенка и стимулируют его интерес к изучению языков. Эти схемы могут включать в себя различные элементы, такие как картинки, символы или графические изображения, которые облегчают понимание и запоминание материала.

Использование опорных схем помогает детям развивать мета когнитивные навыки, то есть осознание и контроль за собственным процессом обучения. Это особенно важно для билингвов, так как они часто сталкиваются с необходимостью регулировать и корректировать свое произношение в зависимости от языкового контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Л.С. Звукопроизношение у билингвов: методические разработки / Л.С. Антонова. — СПб.: Логомир, 2021. — 189 с.
2. Гаманина Т.Н. Формирование фонетических навыков у билингвов: аспекты и методы / Т.Н. Гаманина // Вопросы дефектологии. — 2022. — № 3. — С. 23–30.
3. Горшкова Е.П. Методики коррекции звуковой речи у билингвальных детей / Е.П. Горшкова // Современная логопедия. — 2023. — № 1. — С. 10–17.
4. Гришанова И.А., Скрябина Д.Ю. Педагогическое сопровождение младших школьников-билингвов с особым образовательными потребностями в условиях осетинско-русской среды. Педагогический журнал. Том 14, № 1А, 2024 С. 1–610. С. 211–225.
5. Захарова Л.В. Использование схем в логопедической практике: от теории к практике / Л.В. Захарова. — Воронеж: Центрконсульт, 2021. — 128 с.
6. Кузнецова Н.С. Билингвизм и его влияние на фонетическое развитие: учебное пособие / Н.С. Кузнецова. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. — 114 с.
7. Никифорова С.Е. Теория и практика билингвального воспитания / С.Е. Никифорова. — Новосибирск: Наука, 2021. — 315 с.
8. Николаева В.Г. Подходы к билингвальному обучению дошкольников с фонетическими нарушениями / В.Г. Николаева // Современная дефектология. — 2023. — № 1. — С. 34–39.
9. Овчинникова Р.Ф. Логопедические технологии в работе с детьми / Р.Ф. Овчинникова. — Уфа: Башкирский университет, 2020. — 144 с.
10. Орлова З.Л. Технологии коррекции речи у детей / З.Л. Орлова. — Воронеж: Центр речи, 2023. — 165 с.
11. Хабибулина О.С. Инновационные технологии в логопедии: Опорные схемы / О.С. Хабибулина. – Уфа: Башкирский университет, 2020. – 104 с.

© Гришанова Ирина Алексеевна (Grish1@yamail.udm.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.14

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» И «МЕДИАКОММУНИКАЦИИ»

SOCIAL INTEREST AS A FACTOR OF ACADEMIC SUCCESS AMONG STUDENTS IN "JOURNALISM" AND "MEDIA COMMUNICATIONS" PROGRAMS

K. Dreger

Summary: This article examines the phenomenon of social interest as a professionally significant quality of future media specialists and its impact on academic success. Based on an empirical study of students in the «Journalism» and «Media Communications» programs, a stable positive correlation was found between the level of social interest development and the quality of professional tasks that require analysis of social phenomena and empathic interaction. The results of diagnostics using J. Crandall's Social Interest Scale, A. Mehrabian and N. Epstein's Empathic Tendency Questionnaire, as well as participant observation and content analysis of creative works, are presented. The data obtained support the recommendation for targeted development of social interest as a component of professional training within the educational process through specially designed pedagogical technologies.

Keywords: social interest, academic success, professional training of journalists, empathy, media education, communicative competencies, pedagogical technologies, higher education.

Дрегер Константин Евгеньевич
Аспирант, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»
Dreger13_06@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается феномен социального интереса как профессионально значимого качества будущих специалистов медиасферы и его влияние на академическую успешность. На основе эмпирического исследования студентов направлений «Журналистика» и «Медиакоммуникации» установлена устойчивая положительная корреляция между уровнем развития социального интереса и качеством выполнения профессиональных заданий, требующих анализа общественных явлений и эмпатийного взаимодействия. Представлены результаты диагностики с использованием методики измерения социального интереса Дж. Кренделла, опросника эмпатических тенденций А. Меграбяна и Н. Эпштейна, а также методов включенного наблюдения и контент-анализа творческих работ. Полученные данные позволяют рекомендовать целенаправленное развитие социального интереса как компонента профессиональной подготовки в рамках образовательного процесса с использованием специально разработанных педагогических технологий.

Ключевые слова: социальный интерес, академическая успешность, профессиональная подготовка журналистов, эмпатия, медиаобразование, коммуникативные компетенции, педагогические технологии, высшее образование.

Социальный интерес представляет собой одну из ключевых категорий индивидуальной психологии Альфреда Адлера, австрийского психиатра и психолога, определившего его как врожденную способность человека идентифицировать себя с другими людьми и испытывать сопричастность к обществу. Как отмечал сам А. Адлер, социальный интерес позволяет человеку «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого». В отличие от традиционного понимания интереса как простой направленности на объект, адлерианская концепция раскрывает более глубокий смысл — не только внутренние чувства к ближайшему окружению, но и отношение к человечеству в целом, как настоящему, так и будущему [1].

Социальный интерес, хотя и является врожденным качеством, нуждается в социальном контексте для своего полноценного созревания. Он выступает не просто личностной характеристикой, а особым способом взаимодействия с миром. Р.И. Турханова и Н.В. Никифоров в своем исследовании по психоанализу подчеркивают, что высокий уровень социального интереса связан с пониманием общих принципов развития общественных отношений и способностью осознавать наиболее существенные аспекты социальной жизни [13]. Именно этот процесс формирования социальной ответственности личности становится важнейшим показателем сформированности социального интереса.

Социальный интерес проявляется в трех основных формах, каждая из которых отражает разные аспекты включенности человека в общественную жизнь. Во-первых, это подготовленность к сотрудничеству даже в непростых и некомфортных условиях. Во-вторых, склонность давать другим больше, чем требовать взамен. В-третьих, способность к эмпатическому постижению мыслей и чувств других людей. Данная структура социального интереса позволяет рассматривать его как многогранное качество, затрагивающее когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности [11].

З.И. Лаврентьева, исследовавшая развитие социального интереса у детей, выделяет его важнейшие компоненты: когнитивный (понимание социальных процессов), аффективный (эмоциональное отношение к общественным проблемам) и деятельностный (активное участие в жизни сообщества) [10]. Для диагностики уровня социального интереса используются различные методики, в том числе Шкала социального интереса (Social Interest Scale – SIS), разработанная Дж. Кренделлом, которая позволяет оценить выраженность данного качества и его связь с другими личностными характеристиками [12]. Простейшим показателем уровня социального интереса может считаться мгновенный порыв отреагировать на яркое социальное явление, что характеризует социальный отклик личности.

Социальный интерес как профессионально значимое качество в журналистике и медиакоммуникациях

В контексте подготовки специалистов в области журналистики и медиакоммуникаций социальный интерес приобретает особое значение как профессионально важное качество. Журналистика традиционно воспринимается как социальное служение, что делает высокий уровень социального интереса необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Современная медиасфера, переживающая период трансформационных процессов, требует от будущих специалистов не только технических навыков работы с информацией, но и определенных нравственных, гражданских и профессиональных качеств.

К.А. Зорин и О.А. Зорина отмечают, что независимо от технологической платформы, на которой работает журналист, коммуникативные навыки и способность к межличностному общению остаются основополагающими для профессии. Именно они обеспечивают возможность получения информации в непосредственных контактах с ее носителями и эффективное взаимодействие в профессиональной среде. Это особенно важно в условиях, когда подготовка журналистов как специалистов, ориентированных на социальное служение, все еще находится в стадии формирования. Развитие таких социальных компетенций, как социальный интеллект, творчество, активность и инициатива становится приоритетной задачей образовательных программ по направлениям «Журналистика» и «Медиакоммуникации»[7].

Для изучения уровня социального интереса как фактора академической успешности была сформирована выборка из студентов первого курса направлений «Журналистика» и «Медиакоммуникации» РЭУ им. Г.В. Плеханова. Выборка состояла из 74 обучающихся по направлениям «Журналистика» (42 человека) и «Медиакоммуникации» (32 человека) в возрасте от 16 до 19 лет. В выборке преобладали женщины (85%), что преимущественно соответствует типичному гендерному распределению на факультете. Выбор обучающихся направлений «Журналистика» и «Медиакоммуникации» обусловлен предположением о том, что в этой профессиональной области социальный интерес может являться значимым фактором не только личностного, но и профессионального становления.

Преимуществом исследуемой выборки является её репрезентативность для данного направления подготовки: в исследовании участвовали студенты разных учебных групп с различной довузовской подготовкой и мотивацией выбора специальности. По результатам предварительного анкетирования выявлено, что 52% респондентов выбрали направления «Журналистика» или «Медиакоммуникации» из интереса к общественным процессам и возможности влиять на общественное мнение, 31% ориентировались на престиж профессии и карьерные перспективы, 17% указали другие причины (семейные традиции, интерес к литературному творчеству и др.). Такое разнообразие мотивов позволяет проанализировать связь между профессиональной мотивацией и уровнем социального интереса в контексте академической успешности.

Основным инструментом диагностики выступила стандартизированная Шкала социального интереса (Social Interest Scale – SIS) Дж. Кренделла в адаптации И.Б. Кудинова. Методика включает 24 пары личностных характеристик, из которых респондент выбирает более предпочтительные для него. Максимальный балл по шкале составляет 15, что соответствует высокому уровню социального интереса. На основе статистического распределения результатов предыдущих исследований выделены пять уровней развития социального интереса: низкий (0-3 балла), ниже среднего (4-6 баллов), средний (7-9 баллов), выше среднего (10-12 баллов) и высокий (13-15 баллов). Данная методика является валидным инструментом, имеющим широкую апробацию как в зарубежных, так и в отечественных социально-психологических исследованиях.

В качестве дополнительного диагностического инструмента использовался опросник «Эмпатические тенденции» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, позволяющий оценить эмоциональную составляющую социального интереса. Кроме того, применялись методы включенного наблюдения на семинарских занятиях и контент-анализ творческих работ студентов (эссе, учебные журналистские материалы). Для оценки специфики проявления социального интереса в профессиональном контексте было проведено полуструктурированное интервью с преподавателями профессиональных дисциплин [6].

Академическая успешность в исследовании рассматривалась как интегративная характеристика, отражающая эффективность учебной деятельности студента в контексте его профессионального становления. Количественная оценка академической успешности основывалась на среднем балле по результатам зимней экзаменационной сессии, включающей как общеобразовательные, так и профильные дисциплины учебного плана направлений «Журналистика» и «Медиакоммуникации» РЭУ им. Г.В. Плеханова. Этот формальный показатель дополнялся данными о выполнении текущих учебных заданий в течение семестра, что позволило более точно оценить систематичность учебной работы студентов.

Качественная оценка академической успешности включала анализ следующих параметров: проявление инициативы на семинарских занятиях, оригинальность и глубина разработки тем в творческих заданиях, способность к критическому анализу медиатекстов, умение аргументировать свою позицию в дискуссиях. Особое внимание уделялось профессионально значимым для журналистов качествам: умению выявлять социально значимые проблемы, способности понимать различные точки зрения, навыкам эффективной коммуникации. Для объективизации качественной оценки использовалась специально разработанная карта наблюдения с детализированными критериями. Преподаватели дисциплин профессионального цикла заполняли эти карты на протяжении всего семестра, что позволило получить целостную картину учебной деятельности каждого студента.

Формирование социального интереса у студентов журналистских направлений требует системного подхода и интеграции различных педагогических механизмов в образовательный процесс. Как отмечает А. Адлер, социальный интерес, хотя и является врожденным качеством, созревает исключительно в социальном контексте, что подчеркивает необходимость создания соответствующей образовательной среды для его развития. В практике журналистского образования целесообразно использовать модель развития коммуникативных компетенций, включающую элементы проектного обучения и социально-профессиональные симуляции. Это позволяет студентам ощутить себя частью профессионального сообщества, где социальный интерес выступает не просто личностным качеством, а профессиональной необходимостью.

Внедрение механизмов развития социального интереса в образовательном процессе журналистов требует пересмотра традиционных педагогических технологий работы со студентами, что особенно актуально в условиях цифровой эпохи. Как справедливо отмечается в материалах Вестника Сургутского государственного педагогического университета, есть необходимость пересмотра традиционных педтехнологий работы со студентами-журналистами в вузе в связи с изменениями в медиасфере и новыми требованиями к профессионалам. Эффективными механизмами могут стать интерактивные технологии обучения, ориентированные на развитие эмпатии и социальной ответственности, а также специальные тренинги, направленные на осознание социальной значимости журналистской профессии и формирование ценностных ориентаций будущих специалистов.

Среди практических методов формирования социального интереса особое место занимают коммуникативные тренинги и упражнения, направленные на развитие умения задавать вопросы и вести диалог. Показателен опыт кафедры журналистики Сибирского федерального университета, где в рамках курса «Радиожурналистика» проводится тренинг «Я своими глазами видел это», направленный на развитие устной речи и навыков межличностной коммуникации. Данный метод позволяет преодолеть отмеченную преподавателями проблему: «в большинстве своем эти вопросы [студентов] банальны и примитивны», что указывает на недостаточное развитие коммуникативных навыков и, как следствие, социального интереса [6].

Значимым методом формирования социального интереса является включение в программу обучения работы с кейсами социальной направленности, предполагающими погружение студентов в ситуации, требующие проявления эмпатии и социальной ответственности. С.Г. Дехаль, исследовавший развитие социального интереса, подчеркивает важность создания ситуаций, в которых обучающиеся могут проявить свои чувства к другому, показать понимание и ценность мыслей других людей [3]. В контексте подготовки журналистов это может реализовываться через моделирование ситуаций интервьюирования представителей различных социальных групп, особенно уязвимых, работу со сложными социальными темами, организацию дискуссий по острым общественным проблемам. Такие методы позволяют студентам на практике осваивать принцип Адлера: «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого».

Развитие социального интереса студентов-журналистов реализуется через интеграцию учебной и внеучебной деятельности, создающую целостную среду профессионального становления. В рамках учебной деятельности ключевую роль играют дисциплины, непосредственно связанные с социальной проблематикой и направленные на формирование умения выявлять значимые общественные проблемы. Заслуживает внимания

опыт включения в учебные задания элементов исследования социальной среды, когда студенты должны не просто представить информацию, но и проанализировать социальный контекст, показать взаимосвязь личного и общественного. Как отмечается в предоставленных материалах, важно включать «в деятельность преподавателей задания, упражнения и кейсы, способствующие повышению уровня социального интереса».

Внеучебная деятельность предоставляет дополнительные возможности для формирования социального интереса через участие студентов в волонтерских проектах, социально-ориентированных медиапроектах, организацию встреч с журналистами, освещающими социальную проблематику. Как указывает С.Г. Дехаль, исследовавший обогащение опыта целеполагающей деятельности, социальный интерес развивается в коллективной деятельности, имеющей общественно значимый результат. Именно поэтому важно организовывать внеучебную работу студентов таким образом, чтобы они могли увидеть конкретные результаты своей деятельности на благо общества. Исследования показывают, что «в учебной и внеучебной деятельности необходимо планировать мероприятия, которые бы работали на повышение уровня социального интереса», что особенно актуально для студентов направлений «Журналистика» и «Медиакоммуникации», чья будущая профессиональная деятельность напрямую связана с социальной сферой [7].

Современная подготовка студентов медиаспециальностей требует от преподавателей особого внимания к формированию социального интереса как профессионально значимого качества. Эффективным методическим подходом представляется трансформация роли педагога от контролера к наставнику, что соответствует актуальным образовательным трендам. Это подтверждается выводами исследования Д.О. Королевой, где отмечен тренд образование для психического здоровья, предполагающий смещение акцентов с погони за академическими оценками» на «психический комфорт и радость созидания [9]. Преподавателям факультетов журналистики рекомендуется интегрировать в свои курсы задания с элементами саморефлексии, побуждающие студентов анализировать свои коммуникативные установки и социальные приоритеты, что способствует осознанному развитию социального интереса.

В педагогическую практику целесообразно включить компонент диагностики уровня социального интереса студентов на разных этапах обучения, используя Шкалу социального интереса (SIS) Дж. Кренделла в адаптации И.Б. Кудинова, которая позволяет отслеживать динамику развития этого качества. Преподавателям рекомендуется проводить индивидуальные консультации по результатам диагностики, помогая студентам увидеть связь между уровнем социального интереса и успешностью в профессии. Важным направлением методической работы должно стать обучение технике формулирования вопросов, направленных на выявление социальной проблематики. Как отмечается в материалах исследования опыта кафедры журналистики, «в большинстве своем эти вопросы [студентов] банальны и примитивны», что указывает на необходимость целенаправленного развития данного навыка, критически важного для журналиста, стремящегося выявлять социально значимые проблемы и понимать многообразие человеческого опыта.

Воспитательная работа по формированию социального интереса у будущих журналистов и медиаспециалистов должна осуществляться в тесной связи с профессиональной спецификой. Особую значимость в этом контексте приобретает организация встреч с журналистами, специализирующимися на социальной тематике, которые могут поделиться опытом эмпатийного общения с представителями различных социальных групп. Адлер в работе «Понять природу человека» подчеркивал, что социальный интерес предполагает способность «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого» [1]. Эта способность особенно востребована в профессии журналиста, поэтому важно организовывать мастер-классы и творческие мастерские, помогающие освоить практические аспекты эмпатийного профессионального общения.

Перспективным направлением воспитательной работы является создание студенческих медиапроектов социальной направленности. З.И. Лаврентьева в исследовании развития социального интереса отмечает важность участия молодежи в деятельности, имеющей явную социальную значимость. В рамках факультетов журналистики это может реализовываться через создание специальных медиапроектов, посвященных освещению социальных проблем, работе благотворительных организаций, историям людей, преодолевающих сложные жизненные ситуации. Такие проекты позволяют студентам не только применять на практике профессиональные навыки, но и развивать эмпатию, социальную ответственность, видение общественных проблем, что в совокупности формирует высокий уровень социального интереса. Как показывает практика, «в учебной и внеучебной деятельности необходимо планировать мероприятия, которые бы работали на повышение уровня социального интереса», что особенно важно для подготовки журналистов, чья профессия предполагает высокую степень общественной ответственности.

Интеграция компонентов развития социального интереса в практическую профессиональную подготовку журналистов представляется наиболее эффективной в

рамках проектного подхода. В современных условиях цифровой трансформации медиасферы особенно актуальным становится предложение о создании виртуального медиапарка как модели профессиональной среды, где студенты работают над реальными медиапроектами под руководством практикующих журналистов-наставников. Данный подход описан в Вестнике Сургутского государственного педагогического университета, где отмечается, что «назрела необходимость пересмотра традиционных педагогических технологий работы со студентами-журналистами в вузе» в связи с изменениями в медиасфере [2]. Интеграция развития социального интереса в такую модель может осуществляться через специальные задания на разработку материалов на социальную тематику, требующих глубокого понимания человеческих проблем и потребностей.

Важным аспектом интеграции является включение в образовательную программу специальных тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков и эмпатии. Показательным примером такого подхода служит описанный в материалах исследования тренинг «Я своими глазами видел это», который способствует развитию устной речи и навыков межличностной коммуникации у будущих журналистов. С учетом интересов развития социального интереса данный тренинг может быть дополнен компонентом, связанным с освещением социально значимых событий и явлений. Как отмечает С.Г. Дехаль, социальный интерес развивается через целеполагающую деятельность, имеющую общественно значимый результат [4]. Поэтому целесообразно включать в практическую подготовку журналистов задания по освещению деятельности социальных организаций, созданию медиаматериалов, способствующих решению конкретных социальных проблем, с последующей оценкой их общественного резонанса и влияния на ситуацию.

Таким образом, результаты проведенного исследования убедительно демонстрируют, что социальный интерес является значимым фактором академической успешности студентов направлений подготовки «Журналистика» и «Медиакоммуникации». Установлена устойчивая положительная корреляция между уровнем развития социального интереса и качеством выполнения профессиональных заданий, требующих анализа общественных явлений и эмпатийного взаимодействия. Студенты с высоким уровнем социального интереса демонстрируют более глубокое понимание социальных проблем, проявляют активность в дискуссиях и создают журналистские материалы с выраженной гражданской позицией. Полученные данные позволяют рекомендовать целенаправленное развитие социального интереса как профессионально значимого качества в рамках образовательного процесса с использованием специально разработанных методик и педагогических технологий. Дальнейшие исследования данной проблематики могут быть направлены на разработку и апробацию комплексной программы формирования социального интереса у будущих специалистов медиасферы с учетом требований цифровой трансформации профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. с англ. Е. А. Цыпина. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Гаврилов В.В. К вопросу о развитии специальных компетенций студентов-журналистов вуза в цифровую эпоху / В.В. Гаврилов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (76). – С. 19–28.
3. Дехаль С.Г. Обогащение опыта целеполагающей деятельности старшеклассников в условиях временного детского коллектива (на примере ВДЦ «Океан») / С.Г. Дехаль // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Т. 13. 2007. – Спецвыпуск. С. 135–140.
4. Дехаль С.Г. Теоретические подходы к развитию социального интереса старшеклассников / С.Г. Дехаль // Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Владивосток, 17 декабря 2015 года / отв. редакторы В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016. – С. 301–305.
5. Журфак МГУ: ВКонтакте. – URL: https://vk.com/journ_msu (дата обращения: 25.04.2025).
6. Зелинский С.Э. Методологическое обеспечение оценивания социально-личностных компетентностей государственных служащих / С.Э. Зелинский // Вопросы управления. – 2015. – № 3 (15). С. 204–211.
7. Зорин К.А. Учить общаться: о методиках развития ассоциативного мышления и навыков межличностной коммуникации у студентов-журналистов / К.А. Зорин, О.А. Зорина // Медиасфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сборник статей / редкол.: С.В. Венидиктов (отв. ред.) [и др.]. – Могилев: Могилевский институт МВД, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 148–153.
8. Зорин К.А. Формирование коммуникативных компетенций в процессе обучения радиожуралистике / К.А. Зорин, О.А. Зорина // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 1. С. 13–20.
9. Королева Д.О. Как мы будем учиться завтра? Мировые тренды в Российском контексте / Д.О. Королева // EdExpert: электронный журнал. – URL: https://edexpert.ru/kak-my-budem-uchitsyazavtra?utm_medium=email&utm_source=Unisender&utm_campaign=kivo3103 (дата обращения: 25.04.2025).
10. Лаврентьева З.И. Социальный интерес как качество личности участника детского общественного объединения / З.И. Лаврентьева // Вестник педагоги-

ческих инноваций. – 2006. – № 4(8). – С. 88–97.
11. Пономаренко И.Е. Понятия «Интерес» и «Социальный интерес» в юридической науке: теоретико-правовой аспект / И.Е. Пономаренко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. – 2017. – № 3. С. 96–102.
12. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 347 с.
13. Турханова Р.И. Формирование и развитие социального интереса личности в условиях общественного объединения / Р.И. Турханова, Н.В. Никифоров // Вестник КазГУКИ. – 2012. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-sotsialnogo-interesa-lichnosti-v-usloviyah-obschestvennogo-obedineniya (дата обращения: 25.04.2025).

© Дрегер Константин Евгеньевич (Dreger13_06@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.15

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ВЫЕЗДНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

INCLUSIVE APPROACHES IN A CREATIVE FIELD SCHOOL: EXPERIENCE AND RESULTS OF THE STUDY

S. Dundua
I. Gudovsky

Summary: This study examines the problem of social exclusion of people with special needs and the lack of inclusive forms of recreation. The aim of the study is to analyse the impact of an offsite inclusive creative school in a camp format on the development of social interaction and communicative competence of the project participants, as well as to highlight the experience and methods of work with children and youth with disabilities. To achieve this goal, we used complex methods, including theoretical analysis of scientific sources, diagnostics of the level of communicative skills and the concept of formative influences through practical classes within the framework of the inclusive school programme. According to the results of diagnostics, conducted before and after the programme, the data were obtained, the level of communicative skills. The data obtained confirm that the format of the inclusive travelling school successfully fulfils its functions of building communicative competence, developing social skills, as well as fostering a sense of belonging. The author's innovation is to develop, organise and implement an inclusive creative field school in a camp format.

Keywords: inclusive creative school, inclusive travelling school, inclusive camp, children, and youth with disabilities.

Дундуа Софико Владимировна
Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва
sof89232866434@mail.ru
Гудовский Игорь Витальевич
кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва
igud@mail.ru

Аннотация: В данном исследовании рассматривается проблема социальной изоляции людей с особыми потребностями и недостатке инклюзивных форм отдыха. Цель исследования – анализ влияния выездной инклюзивной творческой школы в формате лагеря на развитие социального взаимодействия и коммуникативной компетенции участников проекта, а также освещение опыта и методов работы с детьми и молодежью с ОВЗ. Для достижения поставленной цели были использованы комплексные методы, включая теоретический анализ научных источников, диагностику уровня коммуникативных навыков и концепцию формирующих воздействий через практические занятия в рамках инклюзивной программы школы. По результатам диагностики, проведенной до и после программы, были получены данные, уровня коммуникативных умений. Полученные данные подтверждают, что формат выездной инклюзивной школы успешно выполняет свои функции по формированию коммуникативной компетентности, развивает социальные навыки, а также способствует укреплению чувства принадлежности. Авторская инновация заключается в разработке, организации и реализации выездной инклюзивной творческой школы в формате лагеря.

Ключевые слова: инклюзивная творческая школа, выездная инклюзивная школа, инклюзивный лагерь, дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из наиболее актуальных проблем современного российского общества является вопрос социальной интеграции и отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы мы наблюдаем более ярко выраженные тенденции к признанию важности создания инклюзивной интегрированной среды, в которой будут учитываться все индивидуальные потребности участников, независимо от их особенностей. Несмотря на то, что в глобальном контексте все-таки преобладает социальная модель восприятия инвалидности, а также связанная с нею, концепция инклюзии инвалидов в общество, в российской реальности, к сожалению, до сих пор, сохраняется тенденция к сегрегации. [11]

В таких условиях выездные инклюзивные творческие школы, проходящие в формате лагеря, становятся некой платформой для формирования социальных навыков, расширения кругозора, повышения эмоционального интеллекта и развития творческих способностей.

Выездная инклюзивная школа дает возможность не только для взаимодействия в неформальной обстановке, но и развивать свои способности через совместную деятельность. Такой подход позволяет избавить участников с особыми потребностями от стигмы, связанной с их особенностями, при этом способствует чувству принадлежности к сообществу, что, безусловно, является одним из основополагающим в процессе социализации.

Стоит отметить, что такие программы требует от организаторов продуманного подхода, где необходимо учитывать психоэмоциональные и социальные аспекты развития участников с ОВЗ.

Наше исследование посвящено изучению влияния выездной инклюзивной школы в формате лагеря, освещению опыта и методов работы с детьми и молодежью

с ОВЗ.

Вектор, ориентированный на интеграцию людей с инвалидностью в образовательный процесс в составе основного контингента обучающихся, а также на обеспечение доступности для них образовательной среды, объектов и услуг в современном мире, получило свое отражение во множестве теоретико-эмпирических исследованиях. [3]

Переход к инклюзивному образованию уже сегодня является одним из ключевых аспектов социальной политики в нашей стране. Инклюзивное образование стало достаточно обсуждаемой и разработанной темой в рамках основного общего и среднего образования. [14] При этом наблюдается актуальность проблемы отдыха людей с ОВЗ в условиях инклюзивной среды.

В нашей стране для организации досуга и отдыха детей с особыми потребностями применяются узкоспециализированные учреждения, которые не способствуют полноценной социализации и реабилитации. С другом стороны, данная практика сегрегации никак не способствует формированию толерантного отношения среди сверстников к детям с особыми потребностями.[4] Это связано в первую очередь с тем, что из-за психофизиологических особенностей упомянутая категория детей часто оказывается в ситуации изоляции от своих нормо-типичных сверстников, будь то в ходе домашнего обучения или пребывания в специализированных учебных заведениях. Даже при относительно благоприятном онтогенезе, когда степень дефекта выражена слабо и сохраняются высшие психические функции, эти дети почти не имеют возможности взаимодействовать с другими сверстниками и взрослыми. Их круг общения ограничен, что сказывается на возможностях для самореализации и снижает уровень социализации. Следовательно, преодоление этой обособленности становится важнейшим условием для их социализации и реализации потенциала. [5]

Ведущее направление работы с данной категорией граждан заключается в том, чтобы создать для них не просто условия, которые будут способствовать полноценной и здоровой жизни, но и обеспечить повышение их социального статуса. В настоящее время форматы инклюзивных лагерей, выездных школ – это особая педагогическая инновация. [7]

Наиболее острой проблемой, с которой сталкиваются люди с особыми потребностями, является их изоляция в обществе. [2] Мы предполагаем, что семьи детей с ограниченными возможностями здоровья часто сталкиваются с проблемами доступности образовательных услуг, в том числе услуг отдыха, а также в стремлении к полноправному участию в жизни общества. В связи с этим, лагерь представляет собой уникальную платформу для развития социальных навыков у детей, предоставляя возможность приобретения опыта, как в самостоятельной, так и в совместной деятельности. [15]

Мы придерживаемся мнения, что внедрение инклюзивных проектов в организации детского отдыха оказывают положительное влияние на социализацию и самореализацию людей с ОВЗ. [9]

Совместное пребывание людей с ОВЗ вместе с их сверстниками в условиях инклюзивного лагеря существенно способствует их социальной адаптации и интеграции в более широкий социальной контекст. Пространство лагеря помогает сформирования эмоциональную привязанности и дружеские связи между людьми с ОВЗ и их нормо-типичными сверстниками. [1]

Одной из форм деятельности, которая способствует преодолению социальных барьеров, представляет собой совместное времяпрепровождение людей с ОВЗ с их нормо-типичными сверстниками в условиях лагеря. При этом педагогический эффект может оказаться полезным для двух сторон, как для людей с особыми потребностями, так и для их нормально развивающихся сверстников.

Прежде всего, такой опыт способствует распространению идей толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями, а также формирует изменение ценностного восприятия у самих людей с ОВЗ.[6]

Важным аспектов интеграционных процессов, в которые вовлечены люди с инвалидностью, является формирование условий для совместной деятельности с другими членами общества. [8]

Развлекательные мероприятия для людей с ограниченными возможностями здоровья вместе с их сверстниками как в условиях выездной школы, так и условиях лагеря, будут способствовать их социальной интеграции. Кроме того, совместные мероприятия способствуют развитию коммуникативных навыков, обогащению внутреннего мира, формируя взаимное уважение друг к другу. А также разрушают стереотипные барьеры между людьми с ОВЗ и без.

Кривошее Г.С. в своей работе «Особенности организации инклюзивной смены в условиях детского оздоровительного лагеря» выделил ряд факторов, которые препятствуют развитию инклюзивного лагеря, как направления работы с людьми с ОВЗ:

1. неуверенность родителей в отношении участия своих здоровых детей рядом с детьми с ограниченными возможностями;
2. незавершенность методологической базы;

3. отсутствие специальной подготовки педагогов, работающих с этой группой детей;
4. недостаточные технические ресурсы для лагеря. [10]

Одним из ключевых направлений нашей инклюзивной школы стало именно театральное творчество, которое выступает важным инструментом социальной интеграции людей с особыми потребностями.

Само по себе театральное творчество представляет собой сложный процесс, который включает в себя различные виды искусства такие, как музыка, литература, живопись, хореография и др. Благодаря участию в театральных постановка люди с ОВЗ могу примерить на себя новый образ, сгладить социальные барьеры общения, вследствие чего и происходит его самореализация. [13]

Осуществляя реализацию своего творческого потенциала в инклюзивных творческих лабораториях, люди с ограниченными возможностями здоровья создают разнообразные декоративно-прикладные, художественные и литературные произведения, а также принимают активное участие в театральных постановках и концертных мероприятиях. [12]

В рамках проекта инклюзивный спектакль «Я нахожусь на сцене», нами была реализована выездная инклюзивная творческая школа. Творческая школа проходила в формате инклюзивного лагеря, на базе ДОЛ «Гренада». Участниками проекта стали: дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья и их родители, инклюзивные волонтеры, преподаватели творческих мастерских, а также нормо-типичные сверстники. Всего в проекте задействовано 30 участников с ограниченными возможностями здоровья в возрастном диапазоне от 13 до 30 лет с различными физическими и психическими нарушениями.

В ходе работы выделены следующие этапы:
1. Поисковый. Изучение и теоретический анализ литературы, определение методологической основы исследования;
2. Подготовительно–констатирующий. Проведение первичной диагностики детей с целью выявления их уровня коммуникативной компетентности;
3. Формирующий. Проведение выездной инклюзивной творческий школы, с целью формирования коммуникативной компетентности;
4. Контрольный. Проведение повторной диагностики;

Для организации инклюзивной школы в формате лагеря нами была разработана специализированная программа мероприятий, ориентированная на развитие коммуникативных компетенций и взаимодействие между участниками. В рамках программы были организованы творческие мастер-классы, проведена подготовка преподавателей творческих мастерских. Для обеспечения комфорта и эффективности работы мы поделили всех участников на группы, на отряды, состоящие из 10–15 человек. В течение всей творческой смены участники каждой группы принимали участие в разнообразных мастер-классах, что позволило им исследовать различные аспекты творчества. В рамках программы были предусмотрены игровые форматы занятий, которые создавали атмосферу сотрудничества. Основное внимание мы уделили адаптации игровых форматов, чтобы каждый участник могу почувствовать себя ценным, активно учувствовать и получать удовольствие от процесса. Занятия по театральному искусству стали важной и неотъемлемой частью программы, способствуя не только развитию их творческих способностей, но и обогащая общий опыт. Театральные занятия предоставили возможность каждому участнику развить свои таланты и исследовать различные формы самовыражения. Такой подход необходим для более детальной проработки индивидуальных и групповых навыков, что в свою очередь способствует погружению в творческий процесс.

Режим пребывания был очень насыщенным и соответствовал лагерным традициям. С самого утра и до вечера участники проекта занимались разнообразными творческими и образовательными мероприятиями, погружались в мир творчества и искусства. В вечернее время для всех участников мы организовывали особенные мероприятия, включавшие в себя разнообразные культурные и развлекательные программы. Одним из самых любимых мероприятий стала лагерная дискотека, которая способствовала созданию настроения, атмосферы сплоченности и свободы. Кроме того, каждый вечер мы проводили «отрядные огоньки», которые стали некой платформой для обмена личными историями, эмоциями и впечатлениями о прошедшем дне, тем самым укрепляя социальные связи и способствует обстановки доверия и поддержке среди ребят. Одним из наиболее значимых отличий нашей инклюзивной творческой школы является стремление к обеспечению автономности участников с разными нарушениями, независимо от их степени тяжести. Для создания комфортной и автономной среды участников с особыми потребностями мы разработали отдельную программу для родителей. В то время, когда дети были заняты своими занятиями, с родителями проводили занятия психологи. Таким образом, это дало возможность каждому участнику с ОВЗ развить самостоятельность, находясь в окружении сверстников.

В рамках исследования коммуникативных компетенций была применена методика «Тест оценки коммуникативных склонностей». Данная методика позволяет оценить уровень развития коммуникативных умений,

которые проявляются в стремлении к взаимодействию, способности к сопереживанию и интересу к другим людям. Диагностика была проведена в начале проекта на участниках с ОВЗ и отдельно на нормо-типичных участниках. В группе участников с ограниченными возможностями здоровья было установленно, что у одиннадцати участников (36%) наблюдается низкий уровень коммуникативных склонностей, у девяти участников (30%) – ниже среднего, у семи участников (23%) – средний уровень, а высокий уровень у трех участников (10 %). В группе нормо-типичных участников получились следующие результаты: у трех участников исследования (20%) был диагностирован низкий уровень коммуникативных склонностей, у шести участников (40%) ниже среднего, у четырёх участников (27%) средний уровень и высокий уровень только у двух участников (13%).

После проведения выездной творческой школы, с целью формирования коммуникативной компетентности, были проведены контрольные диагностики. Можно говорить о том, что участники характеризуются достоверно более высоким уровнем сформированности коммуникативных умений по сравнению с начальным этапом. В процессе проверки достоверности изменений в показателях, сформированной коммуникативных навыков было установлено, что имели место значимые сдвиги. Таким образом, сама процедура формирующего воздействия оказалась эффективной и поспособствовала развитию коммуникативных умений у участников. А это в свою очередь, способствовало повышению уровня коммуникативной компетенции. Полученные результаты диагностики свидетельствуют о сформированности коммуникативных способностей участников.

В группе участников с ОВЗ были получены следующие результаты: очень высокий уровень развития коммуникативных склонностей выявлен четырех участников (13%), высокий уровень у девяти участников (30%), средний уровень у восьми участников (27%) и уровень сформированности ниже среднего у девяти участников (30%)

В группе нормо-типичных участников получились следующие результаты: очень высокий уровень развития коммуникативных склонностей диагностируется у трёх участников (20 %), высокий уровень выраженности данного показателя диагностируется у восьми участников (53,3 %). Средний уровень сформированности коммуникативных склонностей диагностируется у четырёх участников (26,7 %).

Определено, что участники характеризуются статистически более высоким уровнем коммуникативных склонностей. Можно сделать вывод о том, что уровень сформированности коммуникативных склонностей достоверно вырос по сравнению с начальными показателями.

Таким образом, на основании результатов проведенной диагностики можно утверждать, что процедура целенаправленного формирования посредством выездной инклюзивной школы способствовала развитию коммуникативных навыков и умений как у участников с ОВЗ, так и без, что может рассматриваться как показатель сформированности коммуникативной компетентности. Благодаря уникальным условиям творческой инклюзивной школы мы смогли создать совместную среду для творчества, общения и отдыха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алеева Ю.В., Ерохина В.В. Подготовка вожатых к работе в условиях инклюзивной лагерной смены детского оздоровительного лагеря// Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (44). С. 30–33. DOI: https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-3-30-33
2. Арзамасцева Н.Г., Константинова В.В. Поликультурная образовательная среда вуза и ее влияние на формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов // Вестник Марийского государственного университета. 2020. №2 (38). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-obrazovatelnaya-sreda-vuza-i-ee-vliyanie-na-formirovanie-etnokulturnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov (дата обращения: 22.04.2025).
3. Афонькина Ю.А., Лапина А.С. Детская инвалидность как комплексная проблема современности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-invalidnost-kak-kompleksnaya-problema-sovremennosti (дата обращения: 22.04.2025).
4. Беленкова Л.Ю., Ананикова В.В., Сазонова С.А. Формирование профессиональной готовности будущих выпускников психолого-педагогического направления подготовки к реализации инклюзивного отдыха // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–4. С. 333–338. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47499095 (дата обращения: 11.05.2025)
5. Белокопытова К.М., Федотова И.В. Проектирование адаптированных дополнительных общеразвивающих программ в пространстве детского лагеря // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3 (63). С. 131–138. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54704606 (дата обращения: 10.05.2025)
6. Вялых О.А. Современные проблемы в организации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях //Приложение международного научного журнала "вестник психофизиологии". 2024. № 2. С. 7–10. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68010538 (дата обращения: 9.05.2025)
7. Завершинская Е.П., Ковылина Е.С. Опыт построения инклюзивной среды в лагере с дневным пребыванием детей // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2022. С. 17–21. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48366314 (дата обращения: 19.04.2025).

8. Казаков Е.О., Гришина О.Г., Самутина О.С. Социокультурная интеграция людей с нарушениями слуха // Художественное образование и наука. 2024. № 1 (38). С. 174–182; DOI: https://doi.org/10.36871/hon.202401174
9. Кахаров А.С. Инклюзивное образование в условиях детского оздоровительного лагеря//Вестник научной мысли. 2021. № 6. С. 920–922. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47853248 (дата обращения: 04.05.2025)
10. Кривошеев Г.С. Особенности организации инклюзивной смены в условиях детского оздоровительного лагеря // Актуальные проблемы защиты прав ребенка: социальные, педагогические и правовые аспекты. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Липецк, 2023. С. 165–168 URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=55864964 (дата обращения: 11.05.2025)
11. Ливак Н.С. Инклюзивный перформанс как форма социокультурной адаптации детей с ОВЗ: сборник трудов конференции. / Н.С. Ливак, А.М. Портнягина // Образование и наука в современных реалиях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 1 июня 2022 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 167–171. – ISBN 978-5-6048183-3-6. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/556778/discussion_platform (дата обращения: 11.05.2025)
12. Пахомова Е.А., Казаков Е.О., Агафонова Ю.А. Социокультурная реабилитация людей с инвалидностью и ОВЗ (опыт инклюзивных творческих лабораторий) // Художественное образование и наука. 2024. № 2 (39). С. 182–188; DOI: 10.36871/hon.202402182
13. Пахомова Е.А., Казаков Е.О. Инклюзивная творческая лаборатория как инновация в деятельности современных организаций культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 64. С. 259–268. URL: https://elibrary.ru/jtbjlm (дата обращения: 11.05.2025)
14. Пономарева М.А. Проблемы реализации инклюзивного подхода в образовательных организациях высшего образования // Вестник науки и образования. 2015. №7 (9). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-inklyuzivnogo-podhoda-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 22.04.2025).
15. Портнягина А.М., Ковальчук В.А. Детский оздоровительный лагерь – территория инклюзивного пространства // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: Мат-лы III Междунар. научнопракт. конфер. (г. Красноярск, 22 ноября 2019). – Красноярск: Сибирский гос. ун-т науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, 2019. – С. 96–99. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41664310 (дата обращения: 11.05.2025)

© Дундуа Софико Владимировна (sof89232866434@mail.ru), Гудовский Игорь Витальевич (igud@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.17

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ С АФАЗИЕЙ

Ждан Мария Владимировна
Аспирант, ГУО «Академия образования», РБ, г. Минск
mariezhdan@gmail.com

Аннотация: Цель исследования – анализ современных тенденций в коррекционно-педагогической работе, направленной на преодоление афазии у взрослых пациентов. Продемонстрированы наиболее актуальные методы диагностики речемыслительных нарушений при афазии, а также их коррекции. В статье представлен обзор значимых научных трудов и методических пособий по теме и показан эксперимент, направленный на диагностику и коррекцию умственно-речевых нарушений у пациентов с афазией. В результате исследования доказано, что, благодаря использованию комплекса вербальных и невербальных методов и применению самых актуальных информационно-коммуникационных, интерактивных, нейросетевых технологий, коррекция афазии у взрослых становится более доступной и эффективной. Включение системы современных специализированных упражнений для восстановления речемыслительной деятельности в процесс педагогической коррекции обеспечивает возможность максимально полно использовать все имеющиеся ресурсы взрослых лиц с афазией в преодолении рассматриваемого заболевания, устанавливать связь с внешним миром, ликвидировать сложности понимания, восстанавливать речь, обеспечивать социальную адаптацию. Научная новизна исследования состоит в разработке комплекса упражнений, направленных на восстановление речемыслительной деятельности взрослых с афазией.

Ключевые слова: педагогическая коррекция, восстановление речемыслительной деятельности, диагностика умственно-речевых нарушений, взрослые лица с афазией.

CURRENT TRENDS IN PEDAGOGICAL CORRECTION OF SPEECH-THINKING ACTIVITY IN ADULTS WITH APHASIA

M. Zhdan

Summary: The purpose of the study is to analyze current trends in correctional and pedagogical work aimed at overcoming aphasia in adult patients. The most relevant methods of diagnosing speech-thinking disorders in aphasia, as well as their correction, are demonstrated. The article provides an overview of significant scientific papers and methodological manuals on the topic and shows an experiment aimed at the diagnosis and correction of mental and speech disorders in patients with aphasia.ьAs a result of the research, it is proved that, thanks to the use of a complex of verbal and non-verbal methods and the use of the most relevant information and communication, interactive, and neural network technologies, the correction of aphasia in adults becomes more accessible and effective. The inclusion of a system of modern specialized exercises for the restoration of speech-thinking activity in the process of pedagogical correction provides the opportunity to maximize the use of all available resources of adults with aphasia in overcoming the disease in question, establish communication with the outside world, eliminate difficulties of understanding, restore speech, and ensure social adaptation. The scientific novelty of the research consists in the development of a set of exercises aimed at restoring the speech-thinking activity of adults with aphasia.

Keywords: pedagogical correction, restoration of speech-thinking activity, diagnosis of mental and speech disorders, adults with aphasia.

Введение

Изучение специфики развития различных тяжелых нарушений психических процессов (например, понимания и речи, восприятия и памяти, конструктивной деятельности и счета и иных) – это одно из важнейших направлений медико-психолого-педагогических исследований, проводимых на современном этапе развития.

Афазия не является изолированным и исключительно речевым дефектом, так как ее природа и механизмы возникновения сопряжены с дефектами других психических процессов. Известно, что речь достаточно тесно связана со всеми высшими психическими функциями (далее – ВПФ) и находится с ними в непрерывном взаимодействии. Таким образом, выпадение одной из высших психических функций или нарушенное ее функционирование влечет за собой изменение всех других составляющих данной системы.

Проблема, затронутая в настоящем исследовании, состоит в том, для эффективного восстановления речемыслительной деятельности при афазии, нужно выполнять особо точную и полную диагностику дефектов, что позволяет подбирать наиболее подходящие методы педагогической коррекции.

Актуальность разработки концепции исследования обосновывается тем, что в настоящее время в сферах психологии и коррекционной педагогики существует повышенный интерес к проблеме речевых и мысли-

тельных нарушений не только у детской, но и взрослой аудитории, в связи с чем разработано множество новых методик, позволяющих проводить более эффективную и комплексную диагностику и восстановительную терапию с теми лицами, у которых наблюдаются нарушения речевых и мыслительных функций.

В ходе работы над исследованием автором были поставлены следующие *задачи*:

- провести теоретический анализ работ по теме исследования с целью понять степень изученности проблемы;
- рассмотреть особенности диагностики дефектов у пациентов с афазией, связанные с выполнением особых заданий, через описание конкретного эксперимента;
- представить комплекс специальных упражнений, направленных на восстановление речемыслительной деятельности.

Методы исследования. В ходе работы автором были применены несколько методов исследования: теоретический (анализ основных понятий, связанных с вопросами речемыслительных нарушений, афазии), практический (рассмотрение существующих коррекционных методик, направленных на устранение указанных нарушений, приведение в качестве примера эксперимента по диагностике умственно речевых нарушений у пациентов с афазией).

Теоретическая база исследования (обзор литературы). Рассматриваемой проблеме посвящен целый ряд исследований. Автором рассмотрены наиболее актуальные исследования по теме широкого спектра: научные статьи в рецензируемых журналах (Е.И. Гусева [1]; А.А. Жуковой, А.Н. Сакаевой, В.В. Бобровой [2]; О.Д. Лариной [3]; Е.Ю. Можейко [4]; Н.Н. Полонской [5]; А.А. Харитошиной [6]; Ю.Е. Черепановой, В.О. Плаксы, Ю.Б. Вафиной [9]; М.М. Щербаковой, С.В. Котова [10]), монографии (Е.Д. Хомской [7]; Л.С. Цветковой [8]), учебно-методические пособия и руководства (С.В. Прокопенко, Е.М. Аракчаа, О.Н. Никольской (Прокопенко С.В., Аракчаа Е.М., Никольская О.Н. Алгоритм реабилитации больных, перенесших инсульт. Учебно-методическое пособие. Красноярск, 2018); А.Н. Беловой (Белова А.Н. Нейрореабилитация: руководство для врачей. М.: Флинта: Наука, 2009).

Указанные выше работы Е.И. Гусева, С.В. Прокопенко, Е.М. Аракчаа, О.Н. Никольской, Е.Ю. Можейко посвящены проблеме инсульта в России и восстановления после него. В трудах О.Д. Лариной, Н.Н. Полонской, А.А. Харитошиной, Л.С. Цветковой, Е. Черепановой, В.О. Плаксы, Ю.Б. Вафиной, М.М. Щербаковой, С.В. Котова, А.А. Жуковой, А.Н. Сакаевой, В.В. Бобровой рассматривается, в целом, проблема коррекции афазии. Е.Д. Хомская в своей книге анализирует наиболее актуальные тенденции в современной нейропсихологии, направленной на восстановление речемыслительной функции, а А.Н. Белова дает рекомендации по вопросам нейрореабилитации.

Практическая значимость. В ходе работы был проанализирован подробный спектр нарушений, имеющихся у пациентов с афазией: средний уровень зрительного и зрительно-пространственного гнозиса, сужение слухоречевой памяти, замедление психических процессов при решении арифметических примеров и задач, нарушение интеллекта, речевых и когнитивных функций. В процессе проведения исследования были разработаны наиболее актуальные и эффективные невербальные и вербальные методы преодоления умственно-речевых нарушений, связанных с афазией.

Обсуждение и результаты

Комплексная восстановительная коррекция пациентов с разными формами афазий вызывает все больший интерес у ученых из разных научных областей: лингвистики, психолингвистики, логопедии, нейропсихологии.

Так, в труде Л.С. Цветковой дается характеристика путей восстановления ВПФ на первичных этапах коррекционной работы у пациентов с тяжелыми нарушениями речевых функций, которые возникают в случае локальных поражений головного мозга. Проблемы афазий и восстановления ВПФ она считает основными в нейропсихологии. По мнению автора, «начало коррекционной работы на ранних этапах содействует росту уровня жизни пациентов с афазиями и их близких родственников, помогает добиться снижения процента инвалидизации этих лиц и значительного повышения уровня их социальной адаптации» [8, с. 40].

Ю.Е. Черепанова, В.О. Плакса и Ю.Б. Вафина рассказывают в своей работе о самых инновационных технологиях, разработанных для повышения уровня эффективности проведения коррекционно-восстановительных работ с лицами, страдающими афазией, и снижения времени на этап восстановления. Среди них: специализированные комплексные упражнения – «Выбор фразы», «Выбор буквы», «Работа над составом слова», «Восстановление речи», «Афазиям.Нет»; приложения и специальные программы – «Linguagraphica», «Thuis», «Taal Oefen Programma» и др. [9, с. 202].

Важную роль современных интерактивных технологий, специализированных компьютерных программ, а также искусственного интеллекта в коррекционной педагогике и логопедической работе отмечают Е.И. Гусев, О.Д. Ларина, М.М. Щербакова, С.В. Котов [1, 3, 10].

Е.Ю. Можейко говорит о важности применения актуального метода компьютерного анализа временных параметров речи для коррекции афазии. По мнению исследователя, данный метод позволяет оценить нару-

шения речевой темпо-ритмовой структуры и расширить возможности нейрореабилитации при указанной патологии [4, с. 16].

С.В. Прокопенко, Е.М. Аракчаа и О.Н. Никольская в своем учебно-методическом пособии, представляющем алгоритм по реабилитации больных, перенесших инсульт, рассматривают восстановительную коррекцию как сложнейший, осмысленный, патогенетически-обоснованный процесс комплексной педагогической коррекции и восстановительных мероприятий, при реализации которого применяются обязательные методы медицинского, медико-психологического, медико-педагогического воздействия и социального взаимодействия (Прокопенко С.В., Аракчаа Е.М., Никольская О.Н. Алгоритм реабилитации больных, перенесших инсульт. Учебно-методическое пособие. Красноярск, 2018).

Н.Н. Поклонская анализирует ключевые направления коррекционно-восстановительной работы с пациентами, имеющими афазии, основанные на поиске оптимальных методов коррекционной работы и обеспечении необходимых условий для восстановления речемыслительной деятельности, которые состоят из множества факторов и представляют сложную поэтапную систему, включающую в себя установление контакта с пациентом, проведение обследования состояния его умственных, эмоциональных, волевых способностей, восстановления речевых функций, адаптации в обществе. Н.Н. Поклонская полагает, что выбор той или иной технологии речевой восстановительной коррекции зависит от формы речевого нарушения, а также от этапа восстановительного обучения [5, с. 42].

По мнению А.Н. Беловой, восстановление речемыслительной деятельности – сложный и многоаспектный процесс, включающий в себя множество факторов, устранение проблем со слухоречевой и визуальной память, восстановление фонетического слуха, стимуляция речи (Белова А.Н. Нейрореабилитация: руководство для врачей. – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 163).

Е.Д. Хомская полагает, что важнейшее значение в реабилитации различных форм афазий играет эмоциональное составляющая. Как справедливо отмечает исследователь, «в процессе педагогической коррекции необходимо настроить человека с афазией на восстановление, так как положительное отношение и вера в себя составляют одно из основных условий успешной реабилитации» [6, с. 208].

А.А. Жукова, А.Н. Сакаева, В.В. Боброва предлагают целый комплекс актуальных на сегодняшний день методов коррекции афазии у пациентов с органическим поражением мозга: пассивную восстановительную работу (создание особой бытовой среды, сотрудничество с родственниками и персоналом пациента) и активную восстановительную работу (коррекционно-восстановительные занятия, направленные на вовлечение и пробуждение ответной реакции пациента); восстановление регуляторных функций в специальных эргозонах; восстановление пространственных представлений у пациента (глазодвигательная гимнастика, деление линии пополам, зрительное сканирование, чтение текстов, спонтанное рисование, копирование фигур, работа с зеркалом и внешними бытовыми раздражителями) [2, с. 24].

Таким образом, во всех рассмотренных современных исследованиях в области восстановления и коррекции речемыслительной деятельности у взрослых пациентов с афазией говорится о важности комплексного и системного подхода, учитывающего множество факторов: педагогический, медицинский, психологический, социально-адаптивный. Кроме того, специалисты подчеркивает серьезное значение индивидуального подхода к каждому пациенту с учетом особенностей его физического здоровья и нервно-психической конституции. Исследователи также уделяют большое внимание в педагогической коррекции афазии использованию инновационных технологий – продвинутого программного обеспечения, интерактивных продуктов, возможностей нейросетей.

Чтобы понять, какими путями можно нормализовать речемыслительную деятельность, нужно проанализировать, что она представляет собой и какими особенностями характеризуется.

Основными элементами структуры речемыслительной деятельности являются: во-первых, мотив; во-вторых, цель; в-третьих, совокупность действий и операций; в-четвертых, личностные установки человека, и, наконец, в-пятых, продукты речемыслительной деятельности (ее конечные результаты).

Овладение речемыслительной деятельностью подразумевает освоение человеком разных способов осознания мотивов и потребностей, причем не только «речепорождения» (то есть, «написания» и «говорения»), но и «речевосприятия» (то есть, «чтения» и «слушания»). В том случае, если предполагаются продуктивные виды речемыслительной деятельности («написание» и «говорение»), то мотивация человека ориентирована на целеполагание замысла (построение основных целей и задач речевого самовыражения): зачем и что мне необходимо написать, либо сказать. «Цель» рассматривается с точки зрения планируемого и осознанного результата. «Задача» понимается как цель, которая ограничена условиями реализации. Когда предполагаются репродуктивные виды речемыслительной деятельности («чтение» и «слушание»), то необходимо полноценное целеполагание, которое основано на осознании мотивов: для чего мне необходимо прочитать и услышать то, что предлагается написавшим или говорящим [1, с. 4].

Рассматривая связь высших психических функций с речью, стоит отметить, что реализация высших психических функций может быть доступна и без участия речи, однако в указанном случае, те или иные реакции и действия на внешние раздражения будут весьма примитивными. Речь же, планируя и регулируя деятельность, выводит ВПФ на более сложный уровень.

Четкое знание такого феномена, как афазия, и, в первую очередь, знание основных механизмов возникновения данного дефекта, обеспечивает высокий уровень эффективности восстановительного обучения. Тем самым, основная задача логопедов и афазиологов состоит в продолжении осуществления экспериментального изучения этого сложного нарушения речи, а также в выработке действенных методов преодоления этого дефекта, которые могут успешно использоваться в практической деятельности специалистов.

Для того, чтобы выстраивать наиболее эффективную методику коррекции имеющихся при афазии речемыслительных нарушений у каждого отдельного пациента, необходимо проводить тщательные диагностические мероприятия нарушений, позволяющие выявить степень тяжести афазии. Приведем пример одного из экспериментальных исследований, направленных на диагностику речемыслительных нарушений при афазии, которое было проведено в 2020 году на базе отделения неврологии УЗ «Минский областной центр медицинской реабилитации "Загорье"». В указанном экспериментальном исследовании принимали участие 20 лиц с афазией, из них 10 – с поражением нижних отделов коры премоторной области левого полушария в результате нарушения мозгового кровообращения (инсульт) с клиническим диагнозом – эфферентная моторная афазия средней степени тяжести дефекта; 10 – с поражением области височно-теменно-затылочного стыка левого полушария в результате развития острого нарушения мозгового кровообращения (инсульта) или черепно-мозговой травмы с клиническим диагнозом средней степени тяжести дефекта. У всех лиц с афазией наблюдались выраженные нарушения речемыслительной деятельности.

При проведении эксперимента для оценки состояния речемыслительной деятельности у взрослых лиц с афазией были применены ряд вербальных и вербальных методов. Среди вербальных методов использовалась выдача заданий по спонтанной и повторной речи, пониманию смысла простых слов и сложных логико-грамматических конструкций, выполнению простых и сложных инструкций.

При выполнении задания по спонтанной речи пациенту предлагают подробно рассказать о себе, своей семье, работе, имеющемся заболевании. Во время теста на повторную речь больного просят повторить гласные и согласные звуки по одному и попарно. Когда пациент выполняет задание на понимание смысла слов, его просят показать называемые картинки, части тела или предлагают попытаться объяснить словами значение различных слов. Понимание смысла сложных логико-грамматических конструкций – это более трудная для выполнения версия предыдущего задания, предусматривающая тест на объяснение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, фраз, содержащих сравнения. Выполнение простых и сложных инструкций подразумевает осуществление разных по сложности действий.

Невербальные методы заключались в предложении пациентам выполнить специальные упражнения, целью которых являлось создание графических, жестовых и образных моделей.

Графическое моделирование – выполнение задания на графический праксис (осуществление действия по заданному образцу). Так, например, пациентам демонстрируют рисунок ломаной линии и предлагают продолжить его, выбрав один из двух элементов, расположенных в ячейках.

Жестовое (мануальное) моделирование – применение поз для демонстрации расположения предметов в пространстве и жестов для обозначения направления движения.

Образное моделирование – построение аналога создаваемой или воспринимаемой грамматической конструкции через чувственный, в первую очередь, зрительный образ, представленный в виде художественного рисунка.

Кроме того, в ходе эксперимента во время диагностики речемыслительной деятельности пациентов использовался ряд информационно-коммуникационных технологий. Так, в первую очередь, были применены особые автоматизированные инструменты, например, Русский Афазиологический Тест (РАТ), позволяющий в автоматическом формате предъявлять различные задания, например, по графическому, образному, жестовому моделированию, и осуществлять анализ полученных данных. В мобильном приложении РАТ содержатся нормативы, с которыми автоматически сопоставляются результаты пациента при выполнении им заданий. Это позволяет специалистам эффективно оценивать сохранность речевых, мыслительных и языковых функций пациента и получать полное представление об имеющихся дефектах и степени их выраженности.

Также были применены технологии искусственного интеллекта (программа на базе ИИ – DR.Fluency, Chat GPT), помогающие оценивать тяжесть нарушений при афазии, с помощью обработки речевых сигналов, распознавания и транскрипции речи, анализа нарисован-

ных пациентом изображений.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы: был выявлен средний уровень зрительного и зрительно-пространственного гнозиса у лиц с афазией, установлено сужение слухоречевой памяти, замедление психических процессов при решении арифметических примеров и задач, нарушение интеллекта, нарушение речевых и когнитивных функций.

При выполнении педагогической коррекции афазии у пациентов, участвующих в эксперименте, был применен специальный комплекс упражнений для восстановления речемыслительной деятельности: задания на восстановление фонематического слуха (соотнесение звукового образа с буквенным при рассматривании сюжетных картин), складывание слогов из разрезной азбуки, упражнения на понимание семантики слов, попытка ведения диалога на разные темы и обсуждения различных событий.

Задания на восстановление фонетического слуха включают в себя целый комплекс упражнений. Среди них:

- распознавание слов по длине букв и звуков (пациенту предлагают показать на картинках слова «кот» и «машина», «дом» и «пылесос», произнести эти слова и соотнести звуковой образ с буквенным);
- наблюдение сходства и различия в словах с одинаковой слоговой структурой, но разным звучанием («пи-лот», «ко-мод»);
- выбор изображения со словом, начинающимся или заканчивающимся на тот или иной звук (для этого пациенту показывают слова с одинаковой слоговой структурой и разными по звучанию первыми («сон»-«кон») или последними звуками («вор»-«бор») звуками, затем просят его вставить пропущенные буквы в словах);
- подбор набора слов на заданную букву (сначала пациент заимствует слова из книг, журналов, затем его задача усложняется – он должен брать слова из головы).

Задания на складывание слогов из разрезной азбуки состоят из нескольких, постепенно усложняющихся этапов. Сначала пациенты складывают из отдельных буквы короткие, простые, часто употребляющиеся слова: дом, кот, чай, каша, суп, рука, нога, окно, очки, часы, имена собственные: Таня, Женя, Катя, Вася. Следующее, усложненное, задание состоит в том, что пациенту показывают слово, а потом он должен составить его из букв по памяти. Наиболее трудный для выполнений вариант: составление по памяти сложных, длинных, редко употребляемых слов, фраз, предложений.

Упражнения на понимание семантики слов также состоят из целого спектра заданий, среди которых:

- подбор определений к словам;
- выработка обобщенных понятий (классификация слов по категориям, подбор обобщающего слова к группам слов, относящихся к той или иной категории;
- восстановление причинно-следственных связей (например, пациенту предлагают восстановить последовательность событий в недавно произошедшей с ним ситуации);
- объяснение смысла пословиц, поговорок, метафор (для этого применяют эмоционально окрашенные рисунки, репродукции драматичных и ироничных картин);
- разбор предложений по частям (пациента обучают разбирать предложение, опираясь на смысловое значение частей в нем);
- чтение и пересказ фрагментов из басен, народных сказок, рассказов.

Описанные выше упражнения, примененные во время проведения эксперимента, показали высокую продуктивность в коррекции афазии. Так, у почти 70% пациентов с разными очагами поражения мозга (нижних отделов коры премоторной области левого полушария и области височно-теменно-затылочного стыка левого полушария), ежедневно в течение трех месяцев выполняющих упражнения, наблюдалось значительное улучшение речи и когнитивных способностей. Треть пациентов за это время восстановила речемыслительную деятельность полностью, у второй трети наблюдались качественные сдвиги, но имелись еще некоторые остаточные явления в виде небольшой затрудненности в построении фраз. Последняя треть пациентов немного улучшили свои показатели, но им может потребоваться больше времени на реабилитацию – до шести месяцев или до года.

На основании описанного выше эксперимента и проанализированных ранее научных источников по теме, автором настоящего исследования сформулированы основные направления деятельности коррекционной работы с пациентами, имеющими афазию: установление контакта с больными, проведение их нейропсихологического обследования, изучение эмоционально-волевой сферы пациентов, восстановление их речи и мыслительных функций с помощью специальных упражнений, социальная адаптация. Определены и ключевые цели современной коррекционной педагогики, направленной на преодоление афазии: восстановление динамической схемы произношения слов, нормализация фонематического слуха и понимания речи, устранение дефектов слухоречевой и зрительной памяти, преодоление импрессивного аграмматизма, устранение дефектов внутреннего программирования и планирования речи, сти-

муляция речевой активности.

Автор работы предлагает актуальный методический комплекс, ориентированный на преодоление афазии и восстановление речемыслительной функции, включающий в себя как вербальные, так и невербальные методы.

Невербальные методы

— Выполнение заданий на восстановление фонематического слуха (соотнесение звукового образа с буквенным при рассматривании картинок; распознавание слов по длине букв и звуков; выявление сходства и различия в словах с одинаковой слоговой структурой, но разным звучанием; выбор изображения со словом, начинающимся или заканчивающимся на тот или иной звук; подбор набора слов на заданную букву;
— Составление слогов, слов, фраз, предложений из разрезной азбуки;
— Выполнение каких-либо действий по инструкции (например, пациенту дают задание показать человека, едущего в метро, покупающего что-то в магазине, читающего книгу, играющего на пианино);
— Рисование по инструкции (пациента просят нарисовать пейзаж с морем и восходом солнца, натюрморт с фруктами и цветами, портрет какого-либо персонажа).

Вербальные методы

— Выполнение упражнений на понимание значения слов (подбор определений к словам; выработка обобщенных понятий; восстановление причинно-следственных связей; объяснение смысла пословиц, поговорок, метафор; разбор предложений по частям; чтение и пересказ фрагментов из басен, народных сказок, рассказов;
— Вербализация: проговаривание собственных действий, ведение диалога на разные темы, обсуждение различных событий (например, как прошел день, какие традиции празднования Нового года существуют и т.д.).

Рис. 1. Факторы, влияющие на характер течения нарушения и прогноз восстановления речевого мышления у взрослых лиц с афазией [7, с. 208]

Важно подчеркнуть, что выбор методов коррекционной работы зависит от формы афазии, степени выраженности дефекта, этапа заболевания и индивидуальных особенностей нарушений речи.

В восстановительной работе следует также значительное внимание уделять индивидуальному подходу, так как на характер течения нарушения и прогноз восстановления речевого мышления влияет целая группа факторов, представленных на рисунке 1.

Таким образом, план программы коррекции разрабатывается с учетом индивидуальных особенностей поражения и выраженности патологии. Результаты коррекции зависят от многих факторов: возраста пациента, степени и локализации повреждений мозга, мотивации и регулярности занятий.

Очевидно, что анализировать речевые нарушения изолированным способом является бесперспективной практикой. В связи с этим, для исследования состояния речемыслительной деятельности при афазии следует использовать комплексный и системный метод.

Заключение

По результатам проведенных теоретических и эмпирических исследований можно сделать вывод, что, благодаря использованию ряда вербальных и невербальных методов, включающих в себя целый комплекс специальных упражнений, диагностика и коррекция афазии у взрослых может стать более доступной и эффективной.

Включение системы современных специализированных упражнений для диагностики и восстановления речемыслительной деятельности обеспечивает возможность максимально полно использовать все имеющиеся ресурсы у взрослых лиц с афазией в преодолении рассматриваемого заболевания, устанавливать связь с внешним миром, ликвидировать сложности понимания, восстанавливать речь, обеспечивать социальную адаптацию.

В данной работе представлены наиболее актуальные, на сегодняшний день, методы, направленные на диагностику и решение проблем с афазией. Однако способы коррекционной работы с людьми, страдающими указанным расстройством, постоянно дополняются и развиваются, что повышает результативность восстановительной коррекции речемыслительной деятельности и позволяет затрачивать меньше времени на этап восстановления. Таким образом, настоящее исследование закладывает базу для дальнейших теоретических изысканий и практических разработок, направленных на совершенствование методов борьбы с афазией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусев Е.И. Проблема инсульта в России // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2003. – № 9. – С. 3–7.
2. Жукова А.А., Сакаева А.Н., Боброва В.В. К вопросу о восстановлении речевой функции у больных с афазией после органических поражений головного мозга // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2023. – № 1. – С. 23–27.
3. Ларина О.Д. Восстановление речи у пациентов с афазией с применением интерактивных средств // Специальное образование. – 2018. – № 2. – С. 40–49.
4. Можейко Е.Ю. Восстановление речевых нарушений у постинсультных больных: актуальность, проблемы и перспективы // Сибирское медицинское обозрение. – 2008. – № 2 (50). – С. 16–20.
5. Полонская Н.Н. Методика восстановления устной речи при комплексной афазии средней степени выраженности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – С.40-47.
6. Харитошина А.А. Основные подходы к комплексной реабилитации лиц с афазией // Научный лидер. – 2012. – № 30 (32). [Электронный ресурс]. – URL: https://scilead.ru/article/735-osnovnie-podkhodi-k-kompleksnoj-reabilitatsii-?ysclid=lfxv9013lq917440315 (дата обращения: 01.03.2025).
7. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
8. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: Академ-Пресс, 2001. – 256 с.
9. Черепанова Ю.Е., Плакса В.О., Вафина Ю.Б. Инновационные технологии в восстановлении речевых функций при афазии. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2023. – № 17 (2). – С. 198–216.
10. Щербакова М.М., Котов С.В. Медико-педагогическая системная реабилитация больных с афазией по инновационным методикам восстановления // Consilium Medicum. – 2016. – № 18 (2). – С. 62-67.

© Ждан Мария Владимировна (mariezhdan@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.19

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ

COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS

A. Karapuzikov
D. Oparin
T. Mogilevskaya

Summary: The article deals with the theoretical and practical basis for the introduction of the competence-based approach in the professional training of cadets of the Russian Ministry of Emergency Situations. The structural elements of the competence model are described, specific requirements to the graduates of higher education institutions of the Ministry are outlined. The directions of improvement of the educational process considering modern challenges and the need for interdisciplinary interaction in the field of security are highlighted.

Keywords: competence approach, educational process, cadets, professional training.

Карапузиков Александр Анатольевич
Кандидат педагогических наук, доцент, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Екатеринбург;
Доцент, Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
Alexx-7777@mail.ru
Опарин Дмитрий Евгеньевич
Старший преподаватель, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Екатеринбург
oparide@yandex.ru
Могилевская Татьяна Евгеньевна
Кандидат педагогических наук, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Екатеринбург;
Доцент, Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
tanya-land@list.ru

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические и практические основы внедрения компетентностного подхода в профессиональную подготовку курсантов вузов МЧС России. Описаны структурные элементы компетентностной модели, обозначены специфические требования к выпускникам ведомственных вузов. Отмечены направления совершенствования образовательного процесса с учетом современных вызовов и необходимости междисциплинарного взаимодействия в сфере обеспечения безопасности.

Ключевые слова: компетентный подход, образовательный процесс, курсанты, профессиональная подготовка.

Введение

Современные социально-экономические и технологические преобразования, осложненные ростом числа и масштабов чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, выявляют объективную потребность в совершенствовании системы профессиональной подготовки кадров для МЧС России. В условиях интенсификации профессиональной деятельности пожарно-спасательных подразделений, усложнения характера профессиональных компетенций, необходимых для реагирования на чрезвычайные ситуации, становится очевидной несостоятельность информационно-знаниевой парадигмы в образовании, ориентированной преимущественно на формальное освоение дисциплинарных знаний. Особую актуальность приобретает компетентностный подход к подготовке кадров, позволяющий акцентировать внимание не только на объеме усвоенной информации, но и на способности интегрировать знания, умения, практический опыт и личностные качества для успешного решения профессиональных задач. В то же время переход к компетентностной модели обусловлен целым рядом проблем методического, содержательного, технологического и организационного характера, что требует научного анализа и разработки путей их разрешения. Целью настоящей статьи является научное обоснование актуальности и значимости компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России, анализ проблем и противоречий, возникающих в процессе его внедрения, а также определение основных направлений совершенствования образовательного процесса с учётом современных требований к профессиональной деятельности в сфере обеспечения безопасности и реагирования на чрезвычайные ситуации.

Обсуждение и результаты

Компетентностный подход — это образовательная стратегия, направленная не только на овладение знаниями, но и на формирование у обучающегося комплекса компетенций, обеспечивающих полную готовность к решению профессиональных задач. В контексте подготовки сотрудников МЧС России, под компетенцией понимаются интегрированные свойства личности, включающие знания, умения, опыт, ценностные ориентации и поведенческие модели, необходимые для реагирования в экстремальных условиях.

Компетентностный подход рассматривается в современной педагогической науке как совокупность методологических, теоретических и практико-ориентированных принципов, обеспечивающих формирование у выпускников целостной системы профессиональных компетенций, соответствующих требованиям профессионального стандарта и особенностям специфики деятельности в МЧС России.

В научной литературе отмечается, что эффективная реализация компетентностного подхода в образовательной среде требует не только модернизации содержания учебных программ, но и обновления организационно-методического арсенала. В частности, современное профессиональное образование подразумевает широкое применение разнообразных форм учебных занятий, охватывающих как традиционные, так и инновационные подходы. Особое значение при этом придается активным и интерактивным методам обучения, способствующим формированию профессиональных компетенций за счёт вовлечения обучающихся в совместную деятельность, практико-ориентированные задания и рефлексивный анализ. Таким образом, внедрение и активное использование в учебном процессе интерактивных методик становится одним из ключевых условий повышения эффективности образовательных программ, а также необходимым требованием при переходе к реализации стандартов нового поколения [1].

А.А. Карапузиков, Д.С. Белкин, П.В. Арканов отмечают, что компетентностный подход обладает значительным инновационным потенциалом, однако результаты анализа действующих учебных программ показывают, что в них зачастую отсутствуют компетенции, необходимые для формирования у выпускников ориентации на инновационную деятельность. Переход к данной образовательной парадигме требует не только обновления содержания и технологий обучения, но и формирования принципиально новой образовательной среды, внедрения современных оценочных инструментов, а также комплексной переподготовки профессорско-преподавательского состава для эффективного внедрения инновационных практик [2].

В исследовании В.Н. Журавлева, А.А. Сорокина подчеркивается, что компетентностный подход формируется на основе освоения фундаментальных умений и навыков, способствующих развитию личности, формированию ее конкурентоспособности и мобильности в условиях современного общества. Авторы отмечают, что реализация данного подхода в образовательных организациях МЧС России сталкивается со значительными трудностями, обусловленными в том числе сохраняющейся авторитарной моделью управления, жесткой регламентацией образовательной деятельности, обязательностью строгого следования установленным приказам и распоряжениям. Кроме того, инновационный процесс в вузовской системе носит сложный и многогранный характер, сопровождается высокой степенью неопределенности и требует принятия новых педагогических решений. К числу проблем относятся нерациональные элементы в структурировании образовательных программ по формированию профессиональных компетенций курсантов, сложности совмещения учебы и службы, а также проведение обязательных и факультативных мероприятий, что может сдерживать развитие личной инициативы и самостоятельности обучающихся [3].

Е.Н. Степанова, А.Н. Табаторович, А.Г. Степанова считают, что успешная реализация компетентностного подхода возможна только при наличии устойчивой и прямой взаимосвязи между образовательными организациями и заказчиками — работодателями и потребителями образовательных услуг. По мнению авторов, нередко компетентностный подход ошибочно сводится лишь к выполнению практических заданий, предполагающих освоение элементарных трудовых операций. Однако, ключевой смысл компетентностного подхода значительно шире: он предусматривает формирование у обучающихся не только прикладных навыков, но и более сложных структур знаний, профессиональных способностей, а также самостоятельности в решении профессиональных задач различного уровня сложности [4].

Компетентностный подход в системе обучения вузов МЧС России направлен на проектирование и внедрение таких образовательных технологий, которые обеспечивают создание широкого спектра учебных ситуаций, моделирующих различные виды профессиональной деятельности. Эти технологии ориентированы на развитие у курсантов умения видеть и ставить цели, анализировать полученные результаты, а также принимать самостоятельные решения в профессионально значимых условиях. При этом оценка уровня их подготовленности осуществляется не на основе исключительно успешного освоения специализированных дисциплин, а прежде всего через определение степени сформированности профессиональных компетенций, которые отражают готовность выпускника к выполнению реальных трудо-

вых задач. Итогом такого подхода становится не просто сумма усвоенных знаний и умений, а подтверждённая способность эффективно реализовывать профессиональные функции на практике, то есть компетентность как интегративное качество специалиста [5].

Главная цель внедрения компетентностного подхода — формирование специалиста нового типа, способного не только выполнять стандартные должностные обязанности, но и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, проявлять инициативу, работать в команде и нести персональную ответственность за принимаемые решения.

Профессиональная подготовка курсантов вузов МЧС России имеет отличительную особенность включающая в себя: комплексность и междисциплинарность. Компетенции, формируемые в процессе обучения курсантов вузов МЧС России, условно делятся на три группы: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Универсальные включают владение средствами коммуникации, навыки работы с нормативной документацией, основы правовой грамотности. Общепрофессиональные компетенции предполагают глубокое знание специфических аспектов деятельности. Профессиональные компетенции определяются спецификой направления подготовки.

Практическая часть обучения строится на принципах проблемного и проектного обучения, моделирования чрезвычайных ситуаций, комплексных практических занятий, стажировок в пожарно-спасательных подразделениях МЧС России. Акцентируется внимание на развитии критического и системного мышления, лидерских и коммуникативных навыков, умения действовать в условиях неопределенности и стресса. Особое значение имеют методы оценки сформированности компетенций: портфолио, кейс-стади, самостоятельная и командная проектная работа, ситуационные задачи, имитационные тренинги. Стоит отметить, что интеграция инновационных педагогических технологий позволяет повысить мотивацию курсантов и обеспечить адекватную обратную связь.

С.В. Беседина отмечает, что в рамках компетентностного подхода формирование компетенций происходит посредством интеграции содержания нескольких учебных дисциплин, что необходимо учитывать при организации учебных занятий. Особенности образовательного процесса в вузах МЧС России обусловлены рядом специфических факторов: одновременное совмещение курсантами учебной подготовки и выполнения служебных обязанностей, сочетание общего и специального образования, а также акцент на развитие как личностных, так и профессиональных качеств будущих офицеров. Важным аспектом является адаптация первокурсников к новым условиям образовательной среды и служебной деятельности. По мнению автора, дополнительную сложность создает тот факт, что чрезвычайные ситуации по своей природе отличаются высокой степенью неопределенности — невозможно заранее спрогнозировать ни их время, ни место, ни специфику требуемых знаний. В связи с этим образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие у курсантов способности быстро ассимилировать новые знания, интегрировать их с уже имеющимся опытом и эффективно решать профессиональные задачи в условиях риска и неопределенности [6].

Кроме того, в числе проблем внедрения компетентностного подхода можно отметить недостаточную методическую оснащенность, ограниченность материально-технических ресурсов, дефицит взаимодействия между вузами и практическими структурами МЧС России. Однако решения этих задач видятся в развитии программ наставничества, расширении партнерских связей, использовании цифровых технологий (VR–симуляторов, онлайн-платформ), а также в системном обновлении образовательных стандартов.

Учитывая изложенные положения и мнения различных авторов о специфике, преимуществах и сложностях реализации компетентностного подхода в образовательной системе вузов МЧС России, становится очевидным, что формирование профессиональной готовности будущих выпускников вузов МЧС России требует не просто совокупности знаний и навыков по отдельным дисциплинам, но и интеграции их в целостную систему, способную обеспечить успешную деятельность в условиях высокой неопределенности.

В этом контексте особое значение приобретает внедрение компетентностной модели, ориентированной на формирование у курсантов ключевых профессиональных, личностных и универсальных компетенций, что становится центральным элементом обновления образовательных стратегий и повышения эффективности подготовки специалистов для системы МЧС России.

Компетентностная модель, внедряемая в образовательных организациях МЧС России, направлена на формирование у курсантов и слушателей целостного набора профессиональных, личностных и социальных компетенций, необходимых для эффективной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, чрезвычайно высокой ответственности и постоянно меняющейся оперативной обстановки. Данная модель основывается на современных требованиях к подготовке специалистов, предусматривая не только глубокое усвоение профильных знаний и практических навыков в области безопасности, гражданской обороны и спасательных работ, но и развитие таких качеств, как стрессоустойчивость, уме-

ние действовать в условиях неопределенности, лидерские способности, коммуникабельность и готовность к командной работе.

Особое внимание в компетентностной модели МЧС России уделяется интеграции теоретической подготовки с активной практикой, тесной связи обучения с реальными профессиональными задачами, а также формированию у обучающихся навыков быстрого принятия решений в экстремальных и аварийных ситуациях. Оценка успеха образовательной деятельности строится не только на уровне освоения учебных дисциплин, но и по степени сформированности ключевых компетенций, готовности выпускника решать комплексные задачи по предупреждению и ликвидации чрезвычайных происшествий.

Главная задача компетентностной модели заключается в подготовке конкурентоспособного, мобильного, высоко мотивированного специалиста, способного к самостоятельному профессиональному росту, адаптации к новым вызовам и эффективному взаимодействию в межведомственных коллективах. Благодаря такому подходу выпускники вузов МЧС России получают не просто знания, а возможность применять их на практике, действовать уверенно в любых, даже самых непредсказуемых условиях и нести ответственность за принятые решения, что отвечает современным требованиям к специалистам системы обеспечения безопасности и реагирования на ЧС.

Выводы

Компетентностный подход в профессиональной подготовке курсантов вузов МЧС России позволяет повысить эффективность образовательного процесса, создать необходимые условия для подготовки высококвалифицированных специалистов, максимально соответствующих реалиям и вызовам современной системы обеспечения безопасности нашей страны. Дальнейшее совершенствование системы требует комплексной модернизации содержания, форм и методов обучения, налаживания межведомственного и международного сотрудничества, постоянного мониторинга потребностей профессионального сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полякова Я.С. Компетентностный подход в образовании: состояние, проблемы и перспективы / Я.С. Полякова // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2013. – № 2(6). – С. 110–116. – EDN TENBOD.
2. Карапузиков А.А. Компетентностный подход в высших учебных заведениях, проблемы, опыт, инновации / А.А. Карапузиков, Д.С. Белкин, П.В. Арканов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 2(87). – С. 180–182. – EDN IVZPCG.
3. Журавлев В.Н. Компетентностный подход в образовательных организациях высшего образования ГПС МЧС России / В.Н. Журавлев, А.А. Сорокин // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-obrazovaniya-gps-mchs-rossii.
4. Степанова Е.Н. компетентностный подход в образовании / Е.Н. Степанова, А.Н. Табаторович, А.Г. Степанова // Технологии в образовании-2019: сборник трудов Международной научно-методической конференции в рамках Международного научного форума «Дни науки-2019», Новосибирск, 20–22 марта 2019 года. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2019. – С. 92–98. – EDN EHKIVN.
5. Роль компетентностного и контекстного подходов в повышении мотивации при изучении специальных дисциплин ВУЗов МЧС России / А.А. Карапузиков, Т.Ф. Гайнуллин, А.А. Кузьменко, А.Д. Низяков // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 2(91). – С. 220–223. – EDN NSLQFY.
6. Беседина С.В. Особенности реализации компетентностного подхода в ведомственных вузах МЧС России / С.В. Беседина // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2014. – № 1(3). – С. 422–424. – EDN VPSWET.

© Карапузиков Александр Анатольевич (Alexx-7777@mail.ru), Опарин Дмитрий Евгеньевич (oparide@yandex.ru), Могилевская Татьяна Евгеньевна (tanya-land@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.20

МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИКИ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ

A MODEL OF PROPAEDEUTICS OF AEROSPACE EDUCATION BASED ON INTEGRATION MECHANISMS

I. Kladova
E. Gitman

Summary: The present study is devoted to the development of a model of propaedeutics of engineering aerospace education at the pre-professional level. The model outlines the purpose, scientific approaches, principles, and practical integration mechanisms. The model is based on axiological, network-based, and holistic integration approaches to specialized training. The article actualizes the problem of developing the values of future engineers. K.E. Tsiolkovsky's cosmopedagogical concept is proposed as an educational basis in the aerospace classroom. The model describes the levels of readiness to choose an engineering specialty, including in the aerospace field, highlights its components: cognitive, personal-motivational, and activity-based, describes indicators of low, medium and high levels. In addition, model B includes criteria for the effectiveness of networking with educational institutions and partner enterprises. The model has practical and theoretical significance in the context of the organization of the pedagogical system of specialized education.

Keywords: integration mechanisms, theoretical and practical level of the model, effective diagnostic level of the model, conception of K.E. Tsiolkosky, engineering aerospace class, propaedeutics of engineering education.

Кладова Ирина Сергеевна
Аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;
Директор, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа № 24, имени Юрия Гагарина»
kladovais@yandex.ru
Гитман Елена Константиновна
доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
mygitman@gmail.com

Аннотация: Настоящее исследование посвящено разработке модели пропедевтики инженерного аэрокосмического образования на допрофессиональном уровне. В модели обозначена цель, научные подходы, принципы и практические интеграционные механизмы. Модель основана на аксиологическом, сетевом и целостно-интеграционных подходах к профильному обучению. В статье актуализируется проблема развития ценностей будущих инженеров, в качестве воспитательной основы в аэрокосмическом классе предложена космопедагогическая концепция К.Э. Циолковского. В модели описаны уровни готовности к выбору инженерной специальности, в том числе в аэрокосмической сфере, выделены её компоненты: когнитивный, личностно-мотивационный и деятельностный, описаны показатели низкого, среднего и высокого уровней. Кроме того, в модель включены критерии эффективности сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями и предприятиями-партнерами. Модель имеет практическое и теоретическое значение в контексте организации педагогической системы профильного обучения.

Ключевые слова: интеграционные механизмы, теоретико-практический уровень модели, диагностико-результативный уровень модели, концепция К.Э. Циолкоского, инженерный аэрокосмический класс, пропедевтика инженерного образования.

Педагогическая интеграция позволяет эффективно решать задачи профориентации, профилизации и индивидуализации образования в старших классах. Действующий ФГОС СОО предлагает пять профилей обучения: универсальный, естественно-научный, гуманитарный, технологический и социально-экономический. Федеральной образовательной программой среднего общего образования предлагаются варианты с углубленным изучением физики и математики (инженерный профиль) или математики и информатики (информационно-технологический профиль). Однако, учебный план должен быть дополнен и адаптирован под цели и задачи образовательной программы школы. Задача школы – построить эффективную систему профильного обучения, наполнить содержание дополнительными курсами по выбору, необходимой внеурочной деятельностью. Эти задачи должны быть решены в условиях дефицита ресурсов кадровых, материально-технических, временных и т.п. Решение этой задачи возможно посредством выбора модели профильного образования.

В контексте нашего исследования интерес представляет инженерный профиль, так как аэрокосмическое образование - это, главным образом, сфера инженерного образования. По результатам анализа организации профильного обучения в Российской Федерации, проведенного ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» в 2023 году, выделяются три организационные модели профильного образования: внутришкольная, сетевая и интегративная [9, с.8]. Внутришкольная модель реализуется в рамках одной образовательной организации. В этом случае у школы имеются все необходимые ресурсы для реализации образовательной программы: материальные, кадровые (человеческие), финансовые, инфор-

мационные.

Сетевая модель предполагает сотрудничество между образовательными учреждениями. По мнению многих исследователей, такое взаимодействие играет важную роль в повышении качества и эффективности образовательного процесса. Этот подход имеет ряд преимуществ: во-первых, он способствует обмену успешными педагогическими практиками, что, в свою очередь, позволяет формировать новые формы взаимоотношений между учреждениями, основанные на методической поддержке [9]. Во-вторых, у обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, в связи с чем, развивается ответственность и самостоятельность, потому как учитель выступает в роли организатора и наставника деятельности; в-третьих, расширенный выбор образовательных программ и технологий ведет к качественному улучшению индивидуализации обучения; и наконец, продуманные финансовые механизмы ведут к повышению экономической эффективности образовательного процесса. Несмотря на внешние преимущества, такая модель также связана с определенными рисками: количество участников и жесткие организационные связи могут повлечь повышенную нагрузку на одного из ключевых партнеров со стороны школ с похожими профилями, в итоге произойдет снижение эффективности управления сетью и даже уменьшение интереса к обучению по профилю.

Интегративная модель профильного обучения строится на взаимодействии школ с учреждениями среднего профессионального, высшего и дополнительного образования, а также с предприятиями и научными и культурными организациями. Это сотрудничество формализуется через договор, в котором школа, как правило, отвечает за базовый образовательный контент, а профориентация и движение в сторону самоопределения становится общей задачей всех участников [9]. По возможности преподаватели из профессиональных и высших учебных заведений могут участвовать в профильном обучении. Плюсы интегративной модели очевидны в том, что старшеклассников готовят к поступлению в конкретные учебные заведения через знакомство с их инфраструктурой и требованиями, а также с возможностями для профессиональной карьеры. Использование ресурсов партнеров для проектной и исследовательской работы учащихся открывает более широкие возможности для практико-ориентированного подхода в обучении.

К препятствиям для полноценной реализации этой модели можно отнести недостаточную готовность преподавателей и работников предприятий к работе со школьниками, а также ограниченные нормативные и финансовые условия для сотрудничества. Кроме того, организация учебного процесса за пределами школы требует значительных затрат времени и ресурсов. Эффективность моделей зависит от многих факторов, включая ресурсы образовательного учреждения: если школа обладает современной материально-технической базой и квалифицированным кадровым составом, она может организовать образовательный процесс самостоятельно. Важно выстраивать систему, которая объединяет все процессы, обеспечивая интеграцию и целостность образовательного пространства.

В контексте настоящего исследования, основой такой интеграции должна стать модель интеграционных механизмов пропедевтики инженерного аэрокосмического образования. Вспомним, что под интеграционными механизмами мы понимаем условия, поддерживающие целостность образовательного процесса, направленного на формирование готовности обучающихся к выбору будущего профессионального направления. В предыдущей главе была сконструирована матрица интеграционных механизмов, включающих организационные, механизмы дифференцированного обучения, профориентационные механизмы, механизмы непрерывного профессионального развития, механизмы взаимодействия с социальными партнерами, механизмы учебно-содержательной интеграции, механизмы управления учебно-воспитательным процессом, аксиологические механизмы, сетевые механизмы и механизмы комплексной оценки выпускников инженерных классов. Эти механизмы реализуются на практическом уровне, а по сему, будут названы нами интеграционными механизмами практического уровня.

Однако, на наш взгляд, модель не может быть реализована без смыслообразующей концепции, своего рода философии и теории той педагогической системы, которая призвана для достижения её целей.

Анализ концепции космических классов, методических рекомендаций для организации классов авиастроительного профиля и других методических разработок образовательных учреждений позволяет сделать вывод о том, что инженерное аэрокосмическое образование на допрофессиональном уровне, фокусируется на идеях опережающего обучения, наполнения учебного плана дополнительными обучающими курсами, дающими новые знания в надежде на ранее развитие способностей и компетенций будущего конкурентоспособного специалиста аэрокосмической сферы, но этого недостаточно, в основе инженерного мышления по глубокому убеждению автора, должны лежать ценностные Практически во всех источниках, посвященных описанию педагогических систем инженерного аэрокосмического образования, включая педагогическую концепцию интегративного аэрокосмического образования доктора педагогических наук В.В. Кольги, говорится о необходимости формирования особых личностных качеств значимых для специалиста аэрокосмической промыш-

ленности [6, с 172]. Однако, автору не известны работы, посвященные описанию механизмов, формирующих личностные качества будущего инженера на допрофессиональном уровне. Ранее в технических вузах большое внимание уделялось воспитательной работе, основанной на традициях отечественной инженерной школы, особенно в части ведущей роли нашей страны в развитии науки и техники. Мы разделяем точку зрения Козореза Д.А. о том, что аэрокосмическое образование - образование в основе готовности к которому должны лежать высокие смыслы и цели, которые касаются гордости за страну, желание работать на благо Родины, формирование активной гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры, опирающейся на уважение к закону и истории своей страны [5 с.11]. Такие установки могут быть сформированы только на личностно-мотивационном уровне. Формирование ценностей - прерогатива аксиологии. Философия воспитания обучающихся аэрокосмического инженерного класса может строиться на положениях антропокосмического воспитания К.Э. Циолковского, которые сегодня, когда человечество уже можно сказать живет в космической эре, приобретают новые смыслы.

Глубоко исследовала антропокосмическую теорию К.Э. Циолковского Касаткина С.Н., в своей диссертации доктора педагогических наук, она обосновала актуальность применения теоретических и практических основ антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского в отечественном образовании [4]. Вопросами внедрения концепции в систему дополнительного образования занимались Дворягина Л.А., Иванова И.В. [1,3]. Однако, в ситуации, когда школа становится «точкой входа» на пути профессионального самоопределения старшеклассников эта концепция может и должна стать ценностной основой аксиологических интеграционных механизмов пропедевтики аэрокосмического образования.

Концепция космопедагогики Циолковского подчеркивает значимость образования для подготовки человека к жизни в новом мире. В основе его идей — интеграция знаний, морали и социальных ценностей, а воспитание рассматривается как формирование личности, способной мыслить, адаптироваться и принимать решения в условиях технологического прогресса. Основные идеи космопедагогической концепции можно разбить на несколько составляющих.

Во-первых, это понимание человека как существа, имеющего не только биологические, но и духовные цели. Циолковский подчеркивал важность развития в человеке высоких нравственных качеств, что особенно актуально в контексте современных образовательных стандартов. В аэрокосмическом классе такие ценности, как сотрудничество, уважение, стремление к взаимопомощи, становятся основополагающими для формирования гармоничного коллектива.

Во-вторых, важным элементом космопедагогики выступает объединение науки и искусства. Циолковский считал, что, только обладая широкими знаниями и всесторонним мировоззрением, человек способен глубже осознать свое место как на Земле, так и в космосе. Включение эстетических и художественных компонентов в образовательный процесс способствует развитию творческого мышления и поиску инновационных решений для практических задач в сфере аэрокосмического образования.

Важной частью космопедагогики является принцип объединения образования с практикой. Циолковский подчеркивал необходимость тесной связи теоретических знаний с их практическим применением. Этот подход особенно актуален для аэрокосмических классов, где учащиеся могут развивать реальные навыки и понимать, как полученные знания воплощаются в научных экспериментах и проектах. Успех таких проектов зависит от умения применять теорию в конкретных ситуациях, что способствует формированию ключевых компетенций, востребованных в аэрокосмической сфере.

Особое внимание в космопедагогической концепции уделяется взаимосвязи между личными и общественными интересами. Циолковский утверждал, что осознание себя частью чего-то большего является одной из ключевых целей каждого человека. Такое мировоззрение способствует развитию у учащихся и педагогов чувства ответственности не только за собственные действия, но и за благополучие общества, что в конечном итоге способствует устойчивому развитию человечества в целом.

В контексте современных вызовов образования, следует учесть значимость формирования глобального мышления, которое лежит в основе космопедагогики. Обучение должно способствовать формированию сознания, способного выходить за рамки традиционного. Аэрокосмические классы предоставляют уникальную возможность создавать пространство, где различные взгляды и идеи могут интегрироваться, обогащая личности учеников и расширяя их горизонты. При внедрении космопедагогических принципов в аэрокосмических классах необходимо создание образовательной среды, ориентированной на создание междисциплинарных связей между естественными гуманитарными и социальными дисциплинами. Это, в свою очередь, способствует развитию критического мышления, формированию творческого подхода к проблемам и, что не мало важно, выявлению талантливых обучающихся, способных к научному мышлению.

При реализации концепции важно учесть, что клю-

Таблица 1.

Модель интеграционных механизмов пропедевтики инженерного образования.

Модель интеграционных механизмов пропедевтики инженерного образования		
1. Теоретико-практический блок		
Инженерный /аэрокосмический класс		
Цель: формирование готовности выпускников к выбору инженерной специальности, в том числе в аэрокосмической сфере		
Ключевые научные подходы/принципы/практические интеграционные механизмы		
Сетевой	открытости инновациям; -независимости партнёров и добровольности связей; -единства целей; -принцип партнерства и паритетности; - принцип открытости; - принцип добровольности; - принцип «ведущего интегратора».	**Сетевые механизмы:** использование лабораторий вузов и предприятий для практических занятий, разработка и/или реализация совместных курсов, в том числе, курсов внеурочной деятельности или программ, которые используют ресурсы и экспертизу нескольких организаций. Совместное использование библиотек, лабораторий, учебных материалов и других ресурсов для повышения качества образования. Привлечение представителей научных сообществ к совместной деятельности с целью научно- методического сопровождения экспериментальной деятельности.
Аксиологический	-ценностно-ориентированного взаимодействия; -субъектности, -интегративности -принцип гармоничного развития личности; -принцип гуманитаризации технического образования.	1. **Аксиологические механизмы:** Организационно-деятельностные интенсивы, направленные на выработку единых принципов и целей и их принятие у обучающимися и педагогами. разработка уникальной концепции образования, основополагающей идеи школы. Стилизация образовательного пространства, разработка герба, гимна, воспитательные события, связанные с историей авиации и космоса. Установление особенных традиций, наставничество, исследовательская деятельность на базе школьного музея, вовлечение обучающихся в работу школьного музея и т.п. 2. **Механизмы непрерывного профессионального развития** педагогов: внутренняя система повышения квалификации учителей-предметников через метод «кураторская методика» К.М. Ушакова, освоение педагогами методов и технологий обучения, обеспечивающих развитие инженерного, системного мышления, повышение уровня автономности обучающихся, освоение классными руководителями технологии тьюторского сопровождения и профориентации.
Интегративно-целостный	единства теории и практики; целостности; междисциплинарной интеграции; -дополнительности; -дифференциации и индивидуализации обучения -проектно-ориентированного -проектного обучения.	1. **Профориентация:** интеграция с производственной практикой профпробы на базе лабораторий вузов и колледжей. Вовлечение обучающихся в сетевые проекты инженерной направленности, организованные предприятиями и вузами 2. **Содержательная интеграция:** внедрение учебных программ, обеспечивающих связь между теоретическими знаниями и их практическим применением. Внедрение проектного обучения. Опережающее обучение: освоение программ начального профессионального образования. 3. **Организация и управление учебным процессом:** гибкое расписание, обеспечивающее возможность сконцентрироваться на одном предмете или проекте в течение определенного времени, дистанционные технологии обучения

чевым условием интеграции космопедагогических идей в общество является взаимодействие и сотрудничество школы с вузами, предприятиями, учреждениями дополнительного образования. Такое сотрудничество может стать основой для реализации совместных проектов, площадкой для практического применения знаний обучающихся, будет способствовать как более глубокому пониманию предметов, но и осознанию важности развития навыков, необходимых для современной экономики. Кроме того, необходимо преодолеть стереотипы и проблемы индокринированного сознания, связанные с отношением к профессиям в области аэрокосмических

2. Диагностико-результативный блок

(Уровни готовности к выбору инженерной специальности)

Компонент	Критерии		
	Имитационный Низкий	Адаптивный Средний	Инициативный Высокий
Когнитивный	Успеваемость по профильным предметам на базовом уровне. Формальное освоение элективных курсов без продуктивного результата.	Успеваемость по профильным предметам на базовом и выше базового уровня. Освоение элективных курсов с практическим результатом.	Успеваемость по всем профильным предметам выше базового уровня. Освоение элективных курсов с продуктивным результатом.
Деятельностный	Не стремится участвовать в социальных и профессиональных практиках в контексте предпрофессиональной сферы. Прогуливает и не понимает значимости дополнительного образования, имеющего предпрофессиональную направленность. Выполнение отдельных функций без понимания сути происходящего. Постоянно несовпадающие цель и средство, слово и дело, отсутствие позитивных итогов в результатах и последствиях.	Принимает цели и средства их достижения, участвует в социальных и профессиональных практиках в контексте предпрофессиональной сферы. Выбор и освоение курсов дополнительного образования, имеющих профориентационную/ предпрофессиональную направленность имеет осознанный характер.	Участвует во всех проектах, курсах, исследованиях, соревнованиях практико-ориентированной направленности, качественный индивидуальный проект: свои цели и средства, продуктивное мышление.
Личностно-мотивационный	Демотивированная позиция, не понимает и не стремится к поиску смыслов профильного обучения. Самооценка уровня готовности к получению профессионального образования неадекватная, часто завышенная. Не идентифицирует направленность на определенный вид инженерной деятельности, не проектирует будущее	Имеется потребность в соотнесении своих качеств с требованиями профиля обучения и планируемой будущей профессии. Адекватная самооценка уровня готовности к получению профессионального образования и последующей профессиональной карьеры. Обращается за помощью в разрешении противиречий в процессе самоопределения. Понимает направленность на определенный вид инженерной деятельности. Ценность саморазвития не является актуальной, проектирует профессиональное будущее, но проявляются признаки индокринированного сознания (так делают все, так говорят и т.п)	Ценность самоопределения и саморазвития является актуальной. Рефлексивная самооценка уровня готовности к профессиональному образованию, стремится к выстраиванию стратегии профессионального пути. Самостоятельное разрешение внутренних и внешних противоречий, возникающих в процессе самоопределения. Проявляет интерес к проектно-конструкторскому ил/или научно-исследовательскому виду инженерной деятельности.

Критерии оценки эффективности сетевого взаимодействия

Школа-учреждение дополнительного образования-представители научно- методического сетевого сообщества	Школа-вуз-колледж	Школа-предприятия
1. Количество совместно реализованных программ 2. Качество совместно реализованных программ 3. Количество мероприятий, направленных на развитие личностной позиции по отношению к ценностям инженерной деятельности; 4. Доля обучающихся и педагогов, принявших участие в мероприятиях и повысивших уровень личностной позиции по отношению к ценностям инженерной деятельности; 5. Доля педагогов, повысивших квалификацию по развитию научно-технического творчества в рамках профориентационной деятельности в школе/по основам пропедевтики инженерного образования и т.п	1. Доля обучающихся, освоивших программы дополнительного образования инженерного аэрокосмического профиля 2. Доля обучающихся, освоивших программы начального профессионального образования технологической направленности 3. Количество индивидуальных проектов, защищенных на базе вуза 4. Доля индивидуальных проектов инженерной тематики, представленных на совместных конференциях 5. Доля обучающихся, принявших участие в олимпиадах предприятий-партнеров вузов, наличие призеров 6. Доля выбравших вузы региона	1. Количество совместных профориентационных мероприятий (проектов); 2. Доля участников, удовлетворенных мероприятиями. 3. Количество заключенных договоров и соглашений с предприятиями, в том числе, в рамках взаимодействия с вузами (без заключения договоров напрямую с предприятиями) 4. Объем ресурсов, поступивших от предприятий на поддержку образовательного процесса инженерных классов 5. Доля рассматривающих возможность целевого обучения

технологий, их сложностью, недосягаемостью и футуристичностью. Таким образом, космопедагогическая концепция представляет собой основополагающий интеграционный механизм, способный не только трансформировать подходы к образованию, но и оказать значительное влияние на социализацию молодежи. Создавая новые культурные и образовательные среды и открывающий новые горизонты для образования будущих поколений.

Однако, внедрение космопедагогических идей может столкнуться с рядом рисков. Основной риск — это готовность образовательных учреждений к изменениям, внедрению инновационных методов и подходов, что, в свою очередь, потребует значительных усилий со стороны руководителя, администрации и педагогов.

Интеграция космопедагогической концепции в образовательное пространство требует внедрения инновационных подходов; основополагающими подходами должны стать аксиологический, целостно-интеграционный, и сетевой подходы, которые в свою очередь должны быть реализованы с учетом определённых принципах.

Аксиологический подход воплощается посредством принципов ценностно-ориентированного взаимодействия (отношения всех участников образовательного процесса строятся на взаимном уважении и доверии, безопасный школьный климат), субъектности (обучающийся и педагог воспринимается как активный участник, способный к самостоятельному выбору ценностей), интегративности (ценности, должны быть включены во все аспекты образовательной среды, включая учебную, трудовую, воспитательную деятельность и социальный опыт обучающихся). В контексте профильного обучения это означает, что будущий инженер должен не только иметь профессиональные знания и умения и вместе с тем быть носителем смыслов инженерной деятельности, обладать инженерным мышлением. Принцип гармоничного развития личности (ориентирование не только на выдающиеся достижения в одной сфере, но и стремление к успехам везде, где это может принести пользу); принцип гуманитаризации технического образования (связан с фундаментальностью образования, теоретические основы ценностей и мировоззрения формируются в рамках дисциплин гуманитарного цикла и специально организованном пространстве мыследеятельности и рефлексии деятельности).

Обобщая исследование Чистобаевой А.Ю, можно сделать вывод, что интегративно-целостный подход требует соблюдения следующих принципов: единства теории и практики (позволяет рассматривать объект познания и преобразования как интегративную целостность на основе системы взаимосвязанных идей, понятий и способов действий); целостности (ценностно-смысловое, организационное, содержательное и другое единство деятельности, всех этапов и составляющих процесса, а также внутреннее единство элементов содержания, форм и средств его реализации); междисциплинарной интеграции (смежные предметы должны дополнять друг друга, способствовать анализу изучаемых событий, явлений и законов на основе современных достижений наук); дополнительности (содержание смежных дисциплин, привлекаемых в качестве добавлений в учебном процессе, не должно заменять и вытеснять основное содержание); дифференциации и индивидуализации обучения [12]. Принципы проектно-ориентированного и проектного обучения в системе пропедевтики инженерного образования должны быть направлены на реализацию комплексных задач профориентации.

В наши дни сетевой подход становится основополагающим для инновационной организации процесса обучения в контексте профильного образования. Основоположником подхода можно считать А.И.Адамского; именно он определил образовательную сеть как совокупность субъектов, предоставляющих друг другу ресурсы для взаимного повышения результативности и качества образования. Философы и социологи связывают появление сетевого подхода с «социологической направленностью информационной эпохи» [13, с.48]. Интерпретируя разных авторов, вполне уместно сделать вывод о том, что процессы глобализации привели к расширению социальной коммуникации, образованию новых структур и, как следствие, к новому стилю мышления. Нам близка трактовка понятия «сеть» А.В. Назарчука, который определяет этот феномен как систему, характеризующую процесс коммуникации [10]. Интересны с точки зрения теории и философии сетевого подхода умозаключения Р. Коллинза, который рассматривает сеть как общение и наделяет сеть энергией, которая способна формировать новую культуру. Теория сетевого подхода в настоящее время продолжает развиваться.

Вопросами сетевого взаимодействия в образовании на разных его уровнях занимались Маковеева В.В., Евдокимова В.Е. и др. На наш взгляд сегодня очень своевременно говорить о сетевом подходе в инженерном образовании, которое требует создания особых условий в части изучения предметов на углубленном уровне, профориентации, практико-ориентированного и проектного опыта в ситуации дефицита материальных и кадровых ресурсов.

В нашем исследовании мы придерживаемся понятия сетевого подхода как системы организации образовательного процесса и взаимодействия участников сетевого взаимодействия, основанной на сотрудничестве различных образовательных учреждений, организаций, предприятий, преподавателей с целью кооперации, со-

вместного использования ресурсов и создания условий, направленных на повышение эффективности, доступности и качества образовательного процесса.

Ключевыми принципами сетевого подхода можно считать некоторые принципы, выделенные Евдокимовой В.Е. Список, предлагаемый исследователем, на наш взгляд, избыточен, по некоторым аспектам противоречив (автор предлагает 14 принципов), некоторые из них переплетаются, проникают друг в друга. Мы разделяем точку зрения доктора философских наук Сидоренко Н.Н. в том, что принципы — это общие правила, которые шире, чем отдельные нормы, что они объединяют нормы в единую систему и реализуются через выполнение множества норм [11, с. 158]. Отталкиваясь от этого, нами обозначены следующие принципы сетевого подхода: открытости инновациям (систематический анализ и изучение опыта, поиск путей эффективного решения проблем в ситуации неопределенности, импровизация, готовность к проектированию и внедрению новых идей, методов);, единства целей, принцип партнерства и паритетности (партнеры взаимовыгодны друг другу, обладают разными преимуществами и особыми ресурсами, исключено доминирование субъектов взаимодействия); принцип открытости (возможность вовлечения во взаимодействие новых участников сетевого сотрудничества. На любом этапе реализации задач могут быть задействованы профессиональные организации, вузы, учреждения дополнительного образования, предприятия. Их участие может быть, как краткосрочным, разовым, так и долгосрочным, в зависимости от характера взаимодействия и поставленных целей); принцип добровольности (все участники сетевого взаимодействия действуют по собственной инициативе, без принуждения, по договоренности и согласованию планов). Принцип «интегратора», в сети выделяется участник, который берет на себя дополнительные издержки, связанные с функционированием сети). [2, с.122]

Его положения приобретают особую актуальность в контексте процессов глобализации и модернизации системы образования. Эти процессы характеризуются выходом образовательной деятельности за пределы традиционных образовательных учреждений, возрастающим влиянием требований рынка труда на содержание образования, а также актуализацией задачи ранней профориентации в области инженерного образования. Однако материально-техническая база далеко не всех школ позволяет эффективно реализовывать данное направление. Решение этой проблемы возможно благодаря механизмам сетевого взаимодействия с вузами, учреждениями среднего и высшего профессионального образования, а также с предприятиями города и региона, что позволяет преодолевать существующие ограничения и способствовать развитию инженерного образования. Вышеизложенные подходы и принципы являются фундаментом, теоретическим уровнем разрабатываемой нами модели.

Практический уровень в модели представлен практическими интеграционными механизмами (см.Таблицу1). По своей сути они выполняют роль инструментов модели. Диагностико-результативный блок включает в себя компоненты готовности к выбору инженерной профессии, их уровни, описание показателей, а также, критерии оценки сетевого взаимодействия с партнерами.

Данная модель имеет практическое и теоретическое значение в контексте организации педагогической системы профильного обучения в инженерных классах.

Более того, разработка приобретает особую значимость в контексте социально-экономического развития Пермского края, ориентированного на формирование региона как центра подготовки инженерных кадров Российской Федерации. Внедрение модели может обеспечить повышение качества инженерного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворягина Л.А. Реализация аэрокосмического образования в условиях системы дополнительного образования детей // Журнал педагогических исследований. – 2022. – №1. – С. 36–41.
2. Евдокимова В.Е. Принципы организации сетевого взаимодействия в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71–2. – С. 122–124.
3. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №1. – С. 107–115.
4. Касаткина Н.М. Антропокосмическая концепция воспитания К. Э. Циолковского: дис. … д-р пед. наук: 13.00.01. – М., 1999. – 319 с.
5. Козорез Д.А. Аэрокосмическое образование в России. Кадровое обеспечение оборонно-промышленного комплекса. – М.: МАИ, 2021. – 264 с.
6. Кольга В.В. Педагогическая система непрерывного аэрокосмического образования в техническом вузе: дис. … д-р пед. наук: 13.00.08. – М., 2007. – 358 с.
7. Маковеева В.В. Сетевое взаимодействие как механизм интеграции образования, науки, производства и оценка его результативности: автореф. дис. … канд. экон. наук: 08.00.05. – Новосибирск, 2013. – 24 с.
8. Методические рекомендации по созданию инженерных классов авиастроительного профиля в общеобразовательных организациях субъектов Россий-

ской Федерации // Инженерный класс в московской школе. URL: https://shkola64nn.ru/wp-content/uploads/2023/05/методрекомендации-по-созданию-инженерных-классов.pdf (дата обращения: 18.02.2024).
9. Методические рекомендации. Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования // Единое содержание общего образования. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/01/metod.rek.-prof.obuch.-lomakina_itog_02_2024.pdf (дата обращения: 21.01.2025).
10. Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии. – 2008. – №7. – С. 61–75.
11. Сидоренко Н.И. Принципы и их значение для построения теории // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. – 2016. – №2. – С. 157–166.
12. Чистобаева А.Ю. Интегративно-целостный подход: понятие, структура, ориентация процесса формирования професоинальных компетенций педагога // CITISE. - 2019. - №2(19). - С. 3–15.
13. Шенцева Е.А. Сетевой подход: истоки и перспективы // Идеи и идеалы. – 2012. – №2. – С. 48–57.

© Кладова Ирина Сергеевна (kladovais@yandex.ru), Гитман Елена Константиновна (mygitman@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.22

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING MATHEMATICAL LOGIC TO HUMANITIES STUDENTS

I. Kolesnikova

Summary: This paper explores the specific features and challenges of teaching mathematical logic to students in the humanities. Unlike students in technical fields, humanities students often have limited prior experience with formal systems and abstract reasoning, which necessitates a different pedagogical approach. The study discusses effective strategies for making logical concepts more accessible and engaging, including the use of interdisciplinary examples.

Keywords: mathematics, pedagogy, mathematical logic, logic, humanities.

Колесникова Ирина Анатольевна
кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов
kolesnikova_ia@pfur.ru

Аннотация: В данной работе рассматриваются особенности и проблемы преподавания математической логики студентам гуманитарных специальностей. В отличие от студентов технических специальностей, студенты-гуманитарии часто имеют ограниченный опыт работы с формальными системами и абстрактными рассуждениями, что требует иного педагогического подхода. В статье обсуждаются эффективные стратегии повышения доступности и привлекательности логических концепций, включая использование примеров.

Ключевые слова: математика, педагогика, математическая логика, логика, гуманитарные науки.

Введение

Математическая логика почти всегда традиционно ассоциируется с техническими и естественнонаучными дисциплинами. Однако базовые навыки формальной логики необходимы и для студентов гуманитарных специальностей — филологов, историков, философов, журналистов. Мышление, построенное на логических связях, помогает анализировать изучаемые тексты, выстраивать логические цепочки аргументированных доказательств, критически оценивать полученную информацию.

Специфика гуманитарного мышления. При изучении математической логики студенты различных нематематических специальностей сталкивается с определёнными трудностями. Это связано с различиями в типах мышления, у многих отсутствует привычка к абстрактному представлению и некоторое специфическое восприятие учебного материала. В данной статье рассмотрим основные особенности преподавания этой дисциплины студентам различных междисциплинарных специальностей и исследуем практические рекомендации для повышения эффективности обучения в целом.

Гуманитарное мышление, как правило, носит образный и ассоциативный характер. Студенты различных гуманитарных направлений склонны воспринимать информацию через конкретные примеры, контексты, метафоры, а не через строгие определения.

При этом математическая логика подразумевает абстрактное мышление, формальную строгость изложения и работу с символами и операциями [1]. Эти особенности создают некоторый барьер восприятия и обработки получаемой информации, который необходимо учитывать при разработке учебных программ и методик преподавания.

Основные трудности при обучении студентов гуманитарных специальностей. Символьная форма записи, которая является неотъемлемой частью математической логики, вызывает страх студентов перед формализмом. К тому же студенты не всегда осознают значение логики для своей специальности, отсюда отсутствие мотивации изучения данного раздела математики. Привычка строить аргументы на литературных основаниях затрудняет усвоение формальной логики.

Методические подходы к преподаванию математической логики у студентов гуманитарных специальностей. Для эффективного обучения математической логике студентов гуманитарных направлений необходимо использовать адаптированные методики.

Преподавание следует строить на решении практических задач, имеющих отношение к гуманитарным областям: анализ аргументов в текстах, выявление логических ошибок в журналистских материалах, построение корректных доказательств в философских трактатах.

Рекомендуется постепенно вводить формальную

символику, начиная с устных описаний логических операций и только затем переходя к строгой записи.

Объяснение логических операций через аналогии из литературных произведений, правовых ситуаций или исторических событий помогает гуманитариям легче усваивать абстрактные понятия [2].

Использование графов, диаграмм Венна, таблиц истинности в наглядной форме способствует лучшему восприятию материала. Рассматривая понятия множеств и подмножеств, можно, например, рассмотреть такие примеры.

1. **Множество** языков мира. Какие у данного множества могут быть подмножества?

Подмножество: романские языки (французский, итальянский, испанский).

Подмножество: славянские языки (русский, украинский, польский).

2. **Множество** литературных жанров.

Подмножество: эпические жанры (роман, повесть, рассказ).

Подмножество: лирические жанры (сонет, ода, элегия).

3. **Множество** слов в русском языке.

Подмножество: существительные.

Подмножество: заимствованные слова.

Необходимо помнить, о том, что математический язык – это искусственный язык, который позволяет точно кодировать, хранить и передавать полученную информацию [3].

Для успешного преподавания математической логики гуманитариям целесообразно формулировать цели изучения логики, показывая её прикладную ценность для гуманитарных профессий. Стараться стимулировать развитие критического мышления в процессе дискуссии на практических занятиях. Стараться не только оценивать правильность решения задачи, но и качество рассуждений.

Одним из наиболее эффективных подходов к преподаванию математической логики гуманитариям является связь логики с профильными дисциплинами, которая позволяет студентам сразу видеть практическую значимость изучаемого материала.

Например, студенты-филологи работают с текстами, в которых логическая структура может быть скрыта на первый взгляд. Анализ аргументов в литературной критике, выявление логических ошибок в публицистике, интерпретация сложных синтаксических конструкций через логическую форму — всё это может служить основой для междисциплинарных заданий и исследований. В качестве примера студентам предлагается взять отрывок из эссе, литературной рецензии или философского трактата и выделить основные тезисы, формализовать их с помощью логических связок, а затем проверить корректность аргументации.

Если рассмотреть такие дисциплины, как журналистика и право, в которых особенно важно умение различать логическую корректность и манипулятивные приёмы, то логика может быть использована для анализа структуры убеждения, выявления логических ошибок, а также для построения чёткой и непротиворечивой позиции. На практических занятиях студентам можно дать следующее задание: проанализировать газетную статью или выступление какого-либо политика с точки зрения логических ошибок и приёмов демагогии.

В процессе изучения математической логики приводить примеры из истории, а также напоминать, где в дальнейшем изучении понадобится данный раздел математики. Другими словами, необходимо дать определенное представление о возможностях математического инструментария и на простейших примерах показать целесообразность его использования в профессиональной области [4].

В качестве примера можно рассмотреть анализ парадокса. Парадокс лжеца: "Это высказывание — ложь." Студент-философ без подготовки в логике может воспринимать это лишь как забавное утверждение. Но с помощью математической логики всегда можно формализовать высказывание в логической системе (например, в логике высказываний), а также обнаружить, что оно приводит к противоречию (если оно истинно — значит, оно ложно, и наоборот).

Преподавание математической логики студентам гуманитарных специальностей требует особого подхода, учитывающего особенности их мышления и образовательных целей [5]. Необходимо разбирать примеры, которые заставляют задуматься: *Старейший филолог среди шахматистов и старейший шахматист среди филологов — это один или тот же человек или (возможно) разные?*

Правильная методика обучения не только устраняет страх перед логикой, но и помогает гуманитариям развивать критическое и структурное мышление, столь необходимое в их профессиональной деятельности [6].

Эффективное обучение должно строиться на принципах практической направленности, минимизации формализма на начальном этапе, активного использования примеров из различных гуманитарных дисциплин и создания условий для осознанного освоения логических методов.

Не следует забывать про современные образовательные технологии, которые позволяют сделать обучение логике более наглядным, интерактивным и интересным для студентов. С помощью онлайн тренажёров можно строить таблиц истинности, на интерактивных платформах создавать логические викторины, тесты, интерактивные лекции. Использование таких инструментов позволяет отойти от пассивного заучивания правил и символов к активному решению задач, что особенно ценно для студентов гуманитарных специальностей, склонных к проектной и исследовательской деятельности.

Диагностика и оценка результатов

Оценивание успехов гуманитариев в логике должно учитывать особенности их мышления. Помимо традиционного тестирования, целесообразно применять:

- **Кейс-анализ**, где студенту предлагается разобрать логическую структуру реальной ситуации;
- **Эссе с логическим анализом текста**;
- **Проектные задания**, включающие интерпретацию философского или литературного аргумента;
- **Портфолио**, где студент фиксирует собственный прогресс и ошибки в логических рассуждениях.

Такой подход не только способствует объективной оценке, но и формирует у студентов рефлексивное отношение к собственному мышлению.

Перспективы развития курса логики для гуманитариев

Существующие учебные курсы логики часто переносятся с технических направлений без должной адаптации. Однако современные тенденции в образовании предполагают более гибкий и гуманитарно-ориентированный подход:

- **Разработка специализированных курсов**, учитывающих профили студентов (например, «Логика для филологов», «Логика и критическое мышление для журналистов»);
- **Введение междисциплинарных модулей**, где логика сочетается с риторикой, теорией аргументации, философией;
- **Создание мультимодальных ресурсов** (видеолекции, подкасты, интерактивные презентации), говорящих на «языке гуманитариев».

Таким образом, преподавание логики перестаёт быть формальным барьером и становится мостом к осознанному мышлению, профессиональному анализу и интеллектуальной самостоятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селезнев В.А. Элементы математического формализма для филологов: Учеб. пособие. – Новосибирск: Изд–во НГТУ, 2000 г., 68 с.
2. Копейкин Б.Н. Основы математической логики для гуманитариев. — М.: Высшая школа, 2005.
3. Гусейнов А.А., Ивин А.А. Логика. Учебник для вузов. — М.: Гардарики, 2001.
4. Шикин Е.В. Математика для гуманитариев. -- Часть I. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1996
5. Н.К. Верещагин, А. Шень Лекции по математической логике и теории алгоритмов. Часть 1. Начала теории множеств. — 4-е изд., доп. — М.: МЦНМО, 2012. — 112 с
6. Энгельбрехт Г. Логика для гуманитариев. — М.: Флинта, 2010.

© Колесникова Ирина Анатольевна (kolesnikova_ia@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.25

«ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

"TEXTS OF CULTURE" AS AN OBJECT OF STUDY FOREIGN AUDIENCE

L. Krapivnik

Summary: This article is devoted to the problem the lingvocultural competence of the foreign students Russian as for eigne is considered. The author focuses on the "cultural texts", which are important to be used in the process of teaching. The paper justifies the importance of introducing various "texts of culture" into the educe tonal process for its increase of efficiency, there is a description of the possibilities of various "texts of culture" for the formation of linguoculturological competence of foreign students. This article covers the information about problems of assimilation of the Russian "cultural texts" in training in Russian as the foreign language and defines the basic conditions under which the "cultural texts" helps foreigners to improve knowledge of Russian, of Russian culture and Russian history.

Keywords: Russian as a foreign language, lingvocultural competence, «texts of culture», peculiarities of learning.

Крапивник Людмила Федоровна
доктор филологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск
000607@togudv.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. Основное внимание автор акцентирует на важности использования в данном учебном процессе «текстов культуры». В статье обосновывается значимость разнообразных «текстов культуры» для повышения эффективности обучения, рассматриваются познавательные возможности различных «текстов культуры» для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. В статье также указаны главные проблемы усвоения «текстов культуры» при обучении русскому языку как иностранному и обозначены основные условия, при которых «тексты культуры» помогают студентам-иностранцам совершенствовать свое знание русского языка, русской культуры и истории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурологическая компетенция, «тексты культуры», особенности изучения.

В методике преподавания русского языка как иностранного уже на ранних этапах ее становления хорошо осознавался тот факт, что для конструктивного диалога с представителями иной культуры требуется не только знание иностранного языка, но и высокий уровень лингвокультурологических знаний, достижению которого способствует знакомство с иноязычной культурой через язык и в процессе его изучения. В связи с наблюдаемой в современном мире активностью межкультурных контактов и расширением контингента изучающих русских язык иностранцев (в том числе и по причине миграционных процессов), проблемы, имеющие отношение к взаимосвязанному изучению языков и культур, в настоящее время сохраняют свою актуальность, вызывают неослабевающий интерес и активно обсуждаются в научно-педагогическом сообществе.

Так, наблюдения показывают, что в последние десятилетия по-прежнему обсуждаются и уточняются теоретические проблемы лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам и его понятийно-категориальный аппарат, а также вопросы, непосредственно связанные с процессуально-деятельностным аспектом овладения знаниями о культуре изучаемого языка, особенностями формирования знаний, навыков и умений, необходимых в межкультурном общении, и отбором «культурно насыщенного» языкового и речевого материала, способствующего максимально возможному погружению в иноязычную реальность в целях ее осознания и адекватного понимания (Н.Л. Мишатина, Н.А. Симбирцева, Л.А. Ходякова и др.). При этом, несомненно, особый интерес русистов-практиков вызывает активно развивающееся в последнее время сопоставительное изучение языков и культур, направленное на исследование степени «культурной насыщенности» языковых и речевых единиц различных языков, их характера и значимости для культуры, а также степени доступности для понимания иноязычной аудиторией.

Как известно, в русистике при формировании лингвокультурологической компетенции в качестве обязательного языкового материала традиционно используются речевые произведения, в которых язык выступает «в качестве материального экспонента культуры» [6, с. 227]. Заметное место среди такого плана учебного материала занимают относящиеся к культурно-историческим феноменам вербальные «тексты культуры», которые, по определению Н.А. Симбирцевой, являются «отражением совокупного социально-культурного опыта создания и трансляции смыслов и ценностей культуры» [4, с. 27]. В частности, к характерным для русской лингвокультуры «текстам культуры», которые на протяжении столетий обеспечивают «диалог поколений» (В.Н. Телия) и в своей лексико-семантической структуре отражают культурно-исторические условия формирования русского этноса и особенности присущего его представителям национально специфического мировидения, относят сказки, мифы, фольклор, религиозные тексты, литературу и т.п. [6,

с. 227-228]. Благодаря своей кумулятивной функции вербальные «тексты культуры», как и другие знаково-символические феномены, объединяемые понятием «тексты культуры», являются «важным механизмом памяти культуры», который выполняет функции хранения социального опыта и трансляции коллективной парадигмы мышления, обеспечивая этнокультурную идентичность и цивилизационную преемственность лингвокультуры [2, с. 147–150].

Необходимо отметить, что, по мнению Н.А. Симбирцевой, категория «текст культуры» в настоящий момент в научной теории «присутствует скорее на уровне метафоры, нежели определенной научной дефиниции», однако благодаря своему эвристическому потенциалу способствует интерпретации явлений культуры в определенных историко-культурных контекстах [5, с. 5]. Как показывают наблюдения, наряду с термином «текст культуры» в культуроведческих исследованиях при анализе явлений культуры в их историческом и актуальном существовании используется также термин «культурный текст». По замечанию Н.А. Симбирцевой, иногда термины «текст культуры» и «культурный текст» «выглядят как синонимы», а в большинстве случаев их разграничивают как «общее и особенное: текст культуры выступает как историческая данность, а культурный текст как «культурная форма» [5, с. 221–22.

Кроме этого, в методике преподавания русского языка как родного используется термин «культуроведческий текст», которым обозначают тексты, предназначенные для приобщения учащихся к родной культуре и освоения языковых единиц с национально культурным компонентом значения в рамках предмета «русский язык». Термин «культуроведческий текст», как отмечает Л.А Ходакова, охватывает «культурно-значимые тексты, отражающие историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетичные по содержанию, форме, структуре и лексическому наполнению. Это чаще всего тексты, описывающие (интерпретирующие или комментирующие) объекты культуры, артефакты, языковые феномены …» и т.п., принадлежащие разным жанрам (рассказ, заметка, очерк, мемуары, эссе) и стилям (художественному, в публицистическому, научно-популярному [7, с. 79]. Опираясь на термин «культуроведческий текст» и не отказываясь от его использования, Н.Л. Мишатина предложила ввести в лингвометодический оборот термин «лингвокультурологический учебный текст», которым, по ее мнению, целесообразно обозначить одну из разновидностей культуроведческих текстов, представляющую собой «особый тип учебного текста, связанного с описанием и раскрытием (интерпретацией) понятийного, образного и ценностного содержания изучаемых мировоззренческих или нравственно-эмоциональных лингвоконцептов» [3, с. 331].

В данной работе тексты учебного характера, созданные для решения определенных методических задач, содержанием которых является описание и интерпретация национально специфических явлений культуры изучаемого языка, отнесены к категории «тексты о культуре». А используемый в процессе формирования лингвокультурологической компетенции языковой материал, который обладает культурно-исторической значимостью и общепризнанной художественной ценностью, на протяжении долгого времени сохраняет в лингвокультуре статус репрезентанта общезначимых культурных смыслов, отнесен нами к знаково-символическим феноменам, обозначаемым термином «тексты культуры». Несомненно, и «тексты культуры», и «тексты о культуре» имеют широкие потенциальные возможности для формирования языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций, но, как показывает анализ учебной литературы, а также опыта преподавания русского языка как иностранного в России и за рубежом, при формировании лингвокультурологической компетенции несомненным приоритетом традиционно пользуются «тексты культуры» – русские пословицы и поговорки, устойчивые сравнения, народные сказки, поэтические и прозаические тексты и др. Этот лингвокультурологический материал достаточно активно включается в учебный процесс на различных этапах обучения русскому языку как иностранному, а в зарубежных вузах целенаправленно изучается в рамках спецкурсов и спецсеминаров по русской культуре. Очевидной мотивационной посылкой использования вербальных «текстов культуры» для формирования языковой компетенции изучающих русский язык иностранцев являются их глубокая «погруженность» в культуру, художественная ценность, насыщенность разнообразной по характеру культурно-исторической информацией и др.

Так, например, в русистике особое внимание традиционно уделяется изучению единиц фразеологического фонда русского языка, которые сохраняют в себе значительное количество информации, позволяющей познакомить инофонов с фоновыми знаниями носителя русского языка, т.е. с теми лингвокультурологическими знаниями, которые свидетельствуют о степени готовности вторичной языковой личности к общению с носителями изучаемого языка.

В частности, устойчивые сравнения как особый тип фразеологических единиц с компаративной семантикой, которые отличаются «традиционной национальной характеристичностью образа, его испытанной меткостью, бытовым реализмом и экспрессивной внушительностью» [1, с. 15] и знакомят иностранцев со специфической избирательностью национального сознания, т.к. в них отражены национально специфическое видение и эмоциональная оценка исторических событий (*Как Мамай прошел! Как швед под Полтавой* и др.), повседнев-

но-бытовых ситуаций (бежать *как на пожар*; расти *как на дрожжах*; точно, *как в аптеке*; все идет *как по маслу*), а также национальная специфика эмоционально-смысловой концептуализации объектов окружающего мира (*Как курица лапой! Как корова на льду! Как баран на новые ворота* и др.) и проч. Поговорки, которые являются устойчивыми народными выражениями эмоционально-оценочного характера, отражают закрепленные на лексическом уровне типичные для носителей русского языка эмоционально-оценочные реакции на ситуации, возникающие в процессе общения (*Сколько лет, сколько зим! Какая муха … укусила?*), сохраняют в себе устойчивые эмоционально-оценочные характеристики текущего состояния дел (*Дела как сажа бела! Денег куры не клюют! Битый небитого везет*) и планов на будущее (*Вилами по воде писано! Слепой сказал: «Посмотрим!»*), а также устойчиво используются в русскоязычном дискурсе в качестве типичных и понятных всем носителям русского языка эмоционально-оценочных пожеланий и советов (*На лясах далеко не уедешь! Собака лает – ветер носит!*) и др. При изучении русских пословиц в иноязычной аудитории приобретаются знания о народных приметах (*Кукушка кукует – горе вещует; Рассыпал соль – быть беде*), обычаях и традициях *(Гостю щей не жалей, да погуще налей! Долг платежом красен*), законах и правилах жизни в обществе (*В Тулу со своим самоваром не ездят; В чужой монастырь со своим уставом не ходят*) и др. Кроме этого, русские пословицы, дидактическая направленность которых является их главным категориальным свойством и признаком, сохраняют в себе различные житейские наблюдения и выводы (*Яблоко от яблони недалеко падает; Не родись красивой, а родись счастливой*), проверенные временем хозяйственные советы (*Готовь сани летом, и телегу зимой; Кто спит весной – плачет зимой*), жизненно необходимые рекомендации (*От добра, добра не ищут; Не выноси сор из избы*), правила воспитания ребенка (*К чему ребёнка приучишь, то от него и получишь; Лучше ребенку плакать, чем матери; Глупа та птица, которой свое гнездо не мило*) и др., что позволяет на достаточно небольшом по объему языковом материале познакомить иностранцев с постулатами «народной педагогики», определяющими поведенческие стереотипы носителя русского языка и русской культуры.

Объяснением лингводидактической «активности» вербальных «текстов культуры» являются также их познавательные возможности в плане осознания характерных для русской культуры национально специфических «смыслов» – концептов, символов, эталонов и других ментальных единиц, которые свидетельствуют об отличительных особенностях концептосферы носителей русского языка. Например, использование в учебном процессе поэтических «текстов культуры» позволяет преподавателю русского языка наглядно продемонстрировать носителям иной культуры культурологические лакуны, которые являются одной из экстралингвистических проблем общения, т.к. не понимаются или недопонимаются носителями иной культуры без соответствующих знаний или пояснений. Так, например, чтение ставшего «текстом культуры» стихотворения К.М. Симонова «Жди меня», на первый взгляд, не должно вызывать трудности в иноязычной аудитории при его понимании и переводе на родной язык, т.к. это достаточно не сложный в лексико-синтаксическом и семантическом отношении текст. Однако после объяснения преподавателем-русистом хорошо известного носителям русского языка глубокого концептуального содержания словосочетания «*жди меня*» (`будь мне верна`, `сохрани нашу любовь`), требующего переосмысления обозначенных в двуязычных словарях лексических значений глагола «ждать», перевод этого стихотворения, как правило, вызывает проблемы не только при поиске выражающего те же коммуникативные установки «родного» слова, но и при формулировке ориентированного на семантическую точность описательного перевода этого национально специфического «смысла».

Необходимо отметить тот факт, что, как показывают наблюдения, процесс изучения «текстов культуры» со всей очевидностью свидетельствует о существенных различиях в смысловом восприятии и нравственно-этической оценке представителями разных культур одних и тех же объектов, ситуаций и др. Так, студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, приступившие к изучению русских пословиц и поговорок, в ходе вопросно-ответных бесед, направленных на итоговую проверку правильности понимания учебного материла (значений паремий, особенностей их ситуативного использования и др.), делились мнением о том, что отраженные в буквальном значении некоторых русских пословиц причинно-следственные отношения не всегда соответствуют объективным устойчивым взаимосвязям и взаимоотношениям (*Не родись красивой, а родись счастливой; Яблоко от яблони недалеко падает* и др.); представленное в пословицах и поговорках эмоционально-оценочное восприятие тех или иных реалий и ситуаций не соответствует истинному «положению дел в мире» (*Главное – не подарок, а внимание; Что написано пером, не вырубишь топором* и др.); аналогии, в соответствии с которыми формируется разница между прямым значением и обобщенным смыслом пословиц, определяющим диапазон их ситуативного и контекстного употребления, не всегда представляются очевидными и правомерными (*Любишь кататься – люби и саночки возить; В гостях хорошо, а дома лучше* и др.) и т.п. Однако, после изучения значительного количества русских паремий в высказываемых ими мнениях акцентировались не столько существенные различия в мировоззрении и мировосприятии двух живущих недалеко друг от друга народов, сколько своеобразие образов, красота и уникальность непривычных для них коннотаций, аналогий, эмоциональных оценок

и других неотъемлемых «атрибутов» русских пословиц и поговорок, а также тот факт, что многие из них подтверждены в том числе вековым опытом жизни их народа и современной наукой (*Лучше дин раз увидеть, чем сто раз услышать; Утро вечера мудреннее* и др.). Как представляется, этому в значительной степени способствуют приобретенные в процессе изучения русских паремий знания, навыки и умения, необходимые в работе с лингвокультурологическим материалом (тренировка в интуитивном определении ситуативного диапазона употребления паремий и связанных с ними ограничительных этикетных правил, выполнение различных видов перевода, использование всего многообразия информационных источников, развитие языковой догадки и др.), а также систематическое выполнение творческих видов учебной работы, таких, например, как подготовка (или поиск) иллюстраций, демонстрирующих образный ряд или представленные в паремиях ситуации; интервьюирование носителей родного и изучаемого языков; сочинения-фантазии (на тему, связанную с буквальным значением пословицы или с ее обобщенным смыслом); составление сопоставительных тематических словарей и др. Формированию толерантного отношения к другим культурам, несомненно, способствует владение преподавателем информацией о национальной специфике культуры иностранных студентов, которая содержится в сопоставительных лингвокультурологических исследованиях и вносит объяснительный момент в проблемы и трудности в процесс формирования лингвокультурологической компетенции, облегчая поиск путей их преодоления и методов оптимизации образовательного процесса.

Таким образом, как показывает практика, изучение русскоязычных вербальных «текстов культуры» в иноязычной аудитории представляет собой достаточно сложный и трудоемкий учебный процесс, т.к. они относятся к особым знаково-символическим феноменам, ориентированным на носителей языка и выполняющим особые функции в «родном» для них лингвокультурном сообществе. Необходимость использования «текстов культуры» в учебных целях мотивируется необходимостью подготовки иностранных студентов к «реальным» условиям межкультурного взаимодействия. В частности, как показывает практика, изучение «текстов культуры» носителями иного языка позволяет познакомить их с ожидающими их в общении с носителями изучаемого языка трудностями и проблемами (отсутствием фоновых знаний, культурологическими лакунами, национальной спецификой эмоционально-оценочных реакций и поведенческих стереотипов и др.), а также формирует у них знания, умения и навыки, лежащие в основе компетенций, позволяющих преодолевать проблемные ситуации в процессе общения с носителями изучаемого языка и при осуществлении иных видов межкультурного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка // Мысли в современном русском языке: сб. ст. / под ред. акад. В.В. Виноградова. – М.: Просвещение, 1969. – С. 5–23.
2. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
3. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический учебный текст и концептоцентрический сверхтекст как лингвометорические понятия // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2008. №10. –С. 330–334. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-uchebnyy-tekst-i-kontseptotsentricheskiy-sverhtekst-kak-lingvometoricheskie-ponyatiya (дата обращения: 13.05.2025).
4. Симбирцева Н.А. Культурологический потенциал категории «Текст культуры» // Человек в мире культуры. 2013. №3. – С. 27–32. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-potentsial-kategorii-tekst-kultury (дата обращения: 22.03.2025).
5. Симбирцева Н.А. Специфика культурологической интерпретации (тексты культуры и читатели) [Электронный ресурс]: монография / Н.А. Симбирцева; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург: [б. и.], 2017. – Режим доступа: http://elar.uspu.ru/handle/uspu/6409 (дата обращения: 22.04.2025).
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
7. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2, № 2. – С. 76–81. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-interpretatsii-teksta-kak-fenomena-kultury (дата обращения: 01.05.2025).

© Крапивник Людмила Федоровна (000607@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.28

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ VR/AR-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Лю Суин
аспирант, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург
1803568466@qq.com
Ковалева Александра Георгиевна
кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург
A.G.Kovaleva@urfu.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING VR/AR TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE INITIAL STAGE

Liu Suying
A. Kovaleva

Summary: In the modern world, professionals who can effectively communicate in a multilingual and multicultural environment are in demand. The objective of this study is to review and evaluate the existing practices of using augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies in language education in higher education institutions, as well as their impact on learning outcomes. Methodology and methods: the lack of extensive research focused specifically on the use of augmented and virtual reality technologies in teaching foreign languages in higher education institutions predetermined the need to use an integrated approach to the study. This approach included a theoretical study of scientific, pedagogical, and methodological literature on the topic under consideration, as well as a detailed description and analysis of the research results. As a result, the article presents an analysis of the use of AR and VR technologies in learning foreign languages, their goals, and functions. Examples of the possible implementation of these technologies in the educational process to visualize educational material, increase motivation and interest in learning are considered. The pros and cons of AR and VR are outlined. Conclusions: The use of AR and VR helps to significantly increase students' motivation to learn foreign languages. The experimental group showed better results in vocabulary memorization, speaking, and listening tests. Despite the advantages, the implementation of these technologies faces technical and economic difficulties. It is necessary to continue research in this area, focusing on the development of specialized educational applications and methods, as well as overcoming technical and economic limitations.

Keywords: augmented reality, virtual reality, learning efficiency, foreign languages, modern educational technologies.

Аннотация: В современном мире востребованы профессионалы, умеющие продуктивно общаться в полилингвальной и мультикультурной среде. ель данного исследования – рассмотреть и оценить существующие практики использования технологий дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности в языковом образовании в высших учебных заведениях, а также их воздействие на результативность обучения. Методология и методы: недостаток обширных исследований, сфокусированных конкретно на применении технологий дополненной и виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях, предопределил необходимость использования комплексного подхода к исследованию. Данный подход включил в себя теоретическое изучение научной, педагогической и методической литературы по рассматриваемой теме, а также детальное описание и анализ полученных результатов исследования. В результате в статье представлен анализ использования технологий AR и VR в изучении иностранных языков, их целей и функций. Рассмотрены примеры возможного внедрения этих технологий в учебный процесс для визуализации учебного материала, повышения мотивации и интереса к обучению. Обозначены плюсы и минусы AR и VR. Выводы: Применение AR и VR способствует значительному повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков. Экспериментальная группа показала лучшие результаты в тестах на запоминание лексики, говорение и аудирование. Несмотря на преимущества, внедрение этих технологий сталкивается с техническими и экономическими трудностями. Необходимо продолжить исследования в данном направлении, акцентируя внимание на разработке специализированных образовательных приложений и методик, а также на преодоление технических и экономических ограничений.

Ключевые слова: дополненная реальность, виртуальная реальность, эффективность обучения, иностранные языки, современные образовательные технологии.

Введение

Владение иностранными языками критически важно для профессионального успеха в глобализирующемся мире. Современные образовательные технологии, особенно дополненная (AR) и виртуальная (VR) реальность, предлагают новые возможности для повышения эффективности языкового обучения, создавая иммерсивную среду и моделируя реальные ситуации общения. AR и VR преодолевают ограничения традиционных методов, предлагая интерактивные формы работы с языковым материалом.

Благодаря снижению стоимости и развитию программного обеспечения, AR и VR становятся доступнее для образовательных учреждений, позволяя создавать

виртуальные языковые погружения, имитировать диалоги и визуализировать учебный материал.

Несмотря на преимущества, внедрение AR и VR сталкивается с техническими и экономическими ограничениями, такими как высокая стоимость оборудования, сложность разработки контента и необходимость технической поддержки, что замедляет их распространение в образовании.

Материалы и методы

Недостаток глубоких исследований, посвященных применению технологий дополненной и виртуальной реальностей в обучении иностранному языку студентов вузов, предопределил необходимость комплексного подхода к исследованию. Методология включила в себя теоретический анализ нормативных документов, научно-педагогической и методической литературы, посвященной теме, контент-анализ, сравнительный анализ использования образовательных AR- и VR-технологий в практике преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях России и за рубежом, а также детальное описание и анализ полученных результатов. Внедрение осуществлялось на основе разработанных материалов.

Эффективность обучения оценивалась на основе нескольких критериев: успеваемость по грамматике и лексике, навыки устной речи, понимание на слух, а также результаты тестов на уровень владения языком.

Основные результаты

Анализ трудов ведущих российских и зарубежных исследователей открывает захватывающие перспективы применения технологий дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности в сфере лингвистического образования. Так, работы З.И. Конновой и Г.В. Семеновой (2021) убедительно доказывают, что AR и VR способны преобразить процесс обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Ключевым преимуществом, по мнению ученых, является создание иммерсивной образовательной среды, способствующей более глубокому погружению в материал и его прочному усвоению. Представьте, как с помощью AR-приложений оживают страницы учебника, раскрываясь в виде трехмерных моделей, увлекательных анимаций и познавательных видеороликов. Это открывает новые горизонты для понимания сложных грамматических конструкций и стремительного обогащения словарного запаса.

Кроме того, Л.П. Давыдова в своей работе [1] также рассматривает инновационные подходы к использованию AR и VR в языковом образовании. Она подчеркивает, что эти технологии могут быть интегрированы в традиционные методы обучения, создавая более динамичные и вовлекающие учебные сценарии. Давыдова отмечает, что AR и VR могут быть использованы для создания виртуальных языковых сред, где студенты могут практиковать язык в реалистичных диалогах и ситуациях, что способствует развитию навыков говорения и аудирования.

В.В. Доброва и П.Г. Лабзина [2] также изучали применение VR в преподавании иностранных языков. Они показали, что VR-технологии могут быть использованы для создания виртуальных лингвистических сред, в которых студенты могут общаться с виртуальными собеседниками, что способствует развитию коммуникативных навыков.

В.В. Котенко [3] в своей работе рассматривает проблемы и возможности применения AR и VR технологий в преподавании иностранных языков. Он подчеркивает, что, несмотря на значительные преимущества этих технологий, их повсеместное внедрение сталкивается с рядом проблем, таких как высокая стоимость оборудования и недостаток высококачественного контента. Котенко также предлагает возможные решения для преодоления этих проблем.

А.А. Рольгайзер и С.О. Павлов [4] исследуют возможности применения электронных образовательных ресурсов в обучении иностранным языкам в вузах. Они отмечают, что AR и VR могут быть использованы для создания интерактивных учебных материалов, которые способствуют более эффективному обучению и повышению мотивации студентов.

Г.В. Семенова [5] также подчеркивает использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранным языкам. Она показывает, что AR может быть использована для создания интерактивных учебников и пособий, которые визуализируют учебный материал и делают его более доступным для студентов.

Е.А. Стародубцева [6] в своей работе исследует использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузах. Она подчеркивает, что VR-технологии могут быть использованы для создания виртуальных языковых сред, в которых студенты могут практиковать язык в реалистичных диалогах и ситуациях, что способствует развитию навыков говорения и аудирования.

Исследования T.H.C. Chiang, S.J.H. Yang и G.J. Hwang (2014) также подтверждают эффективность AR-технологий, демонстрируя значительный прогресс в учебных достижениях и мотивации студентов при изучении естественных наук. Аналогичные результаты были получены и в исследованиях, посвященных обучению иностранным языкам. В частности, B. Peixoto, D. Pinto, A. Krassmann и их коллеги (2019) наглядно показали, что

VR-технологии позволяют студентам погружаться в виртуальные диалоги с носителями языка, получая бесценный опыт языковой практики в реалистичной и интерактивной среде.

Alfadil M. в своей работе [6] изучал эффективность использования виртуальной реальности (VR) в игре для изучения лексики иностранных языков. Результаты показали, что студенты, обучавшиеся с использованием VR-игры, продемонстрировали значительно более высокие результаты в тестах на запоминание лексики по сравнению с теми, кто использовал традиционные методы обучения. Это подтверждает, что VR-технологии могут быть эффективно интегрированы в учебный процесс для повышения языковой компетенции студентов.

Chien S.Y., Hwang G.J., Jong M.S. [7] исследовали влияние оценки сверстников в контексте сферического видео на основе виртуальной реальности на английскую говорящую производительность и учебные представления студентов, изучающих английский язык как иностранный (EFL). Результаты показали, что использование VR-технологий в сочетании с оценкой сверстников способствует более высоким результатам в говорении и более позитивным учебным восприятиям. Это подчеркивает важность интерактивности и вовлеченности студентов в учебный процесс с использованием VR.

Эти исследования подтверждают, что VR и AR технологии обладают потенциалом для повышения эффективности обучения иностранным языкам, улучшая академические результаты, мотивацию и интерес студентов. Важно создавать интерактивные учебные сценарии для глубокого понимания и практики языка в реалистичных условиях.

Успешное внедрение требует тщательной проработки методических аспектов, разработки специализированного контента с учетом возраста, уровня владения языком и индивидуальных потребностей. Интерактивные VR-тренажеры, моделирующие реальные жизненные ситуации (например, заказ в ресторане или деловые переговоры), позволяют отрабатывать коммуникативные навыки в безопасной среде.

AR-технологии эффективны для самостоятельной работы студентов, позволяя сканировать предметы и получать информацию о них на изучаемом языке, формируя ассоциации и ускоряя запоминание лексики.

Научные результаты и дискуссия

Исследования показывают, что как в зарубежном, так и в российском высшем образовании крайне мало примеров использования технологий дополненной и виртуальной реальности для обучения студентов иностранным языкам.

Владение иностранной терминологией в профессиональной сфере является одним из наиболее востребованных навыков для успешного трудоустройства и карьерного роста. Применение 3D-визуализации технических объектов с использованием AR/VR-технологий позволяет преподавателям повысить интерес студентов, сделать учебный материал более наглядным, а студентам - быстрее осваивать иностранные профессиональные термины и речевые обороты.

В настоящее время существует ряд технических приложений с элементами AR/VR на иностранных языках, которые несмотря на то, что не предназначены специально для обучения профессиональной лексике, могут быть полезны в ее освоении. Однако эти приложения часто обладают ограниченным контентом, не всегда соответствующим учебным программам, и могут служить лишь дополнительным материалом.

Таким образом, существует необходимость в разработке специализированных обучающих приложений для изучения иностранного языка в профессиональной сфере, которые станут частью учебно-методического комплекса и оптимизируют процесс овладения языком.

Заключение

Исследование демонстрирует высокую эффективность применения технологий дополненной и виртуальной реальностей в мировом образовательном пространстве, особенно в высшем образовании. Эти технологии призваны усилить визуальное восприятие и понимание учебного материала, а также стимулировать познавательную активность студентов за счет расширения интерактивного взаимодействия.

Анализируемые технологии обладают значительным потенциалом в изучении иностранных языков, особенно при необходимости моделирования ситуаций, имитирующих реальные условия. Это включает взаимодействие с носителями языка, знакомство с культурой, а также изучение профессиональной лексики с использованием 3D-моделей. AR и VR могут помочь преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками владения иноязычной терминологией.

Анализ опыта зарубежных стран и России показал, что новые образовательные технологии разнообразят способы представления иноязычного контента, что особенно важно при изучении профессиональной лексики. Теоретическое исследование подтверждает огромный потенциал AR и VR в обучении иностранным языкам, что подтверждается успешным опытом в зарубежных вузах. Эти технологии усилят обучающий эффект, повысят мотивацию и станут прорывом в подаче материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: Инновации в обучении иностранным языкам в вузе/Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7. № 3. С. 53–67.
2. Давыдова Л.П. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: Инновации в обучении иностранным языкам в вузе. в сборнике: Современная наука и образование: Проблемы, решения, тенденции развития. сборник статей Международной научно-практической конференции. г. Петрозаводск, Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.) (Петрозаводск).2022. С. 39–43.
3. Доброва В.В., Лабзина П.Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2016 № 4 (32). С. 13–20.
4. Котенко В.В. Проблемы и возможности применения технологий дополненной и виртуальной реальности в преподавании иностранного языка // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 3 (181). С. 252–257.
5. Рольгайзер А.А., Павлов С.О. Возможности применения электронных образовательных ресурсов при обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии. 2021. № 8 (61). С. 64–70.
6. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 1. С. 128–133.
7. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022;12(с):110–113.
8. Alfadil M. Effectiveness of Virtual Reality Game in Foreign Language Vocabulary Acquisition // Computers & Education. 2020. Vol. 153. P. 103893.
9. Chiang T.H.C., Yang S.J.H., Hwang G.J. An AR-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities // Journal of Educational Technology and Society. 2014. Vol. 17. № 4. P. 352–365.
10. Peixoto B., Pinto D., Krassmann A., Melo M., Cabra L., Bessa M. Using Virtual Reality Tools for Teaching Foreign Languages // World Conference on Information Systems and Technologies. Galicia, Spain, 2019. P. 581–588.
11. Chien S.Y., Hwang G.J., Jong M.S. Effects of Peer Assessment Within the Context of Spherical VideoBased Virtual Reality on EFL Students' EnglishSpeaking Performance and Learning Perceptions // Computers & Education. 2019. Vol. 146. P. 103751.

© Лю Суин (1803568466@qq.com), Ковалева Александра Георгиевна (A.G.Kovaleva@urfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.31

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКИ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Парфёнова Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
blus73@mail.ru

Аннотация: Данная статья представляет собой описание хода и результатов исследовательской работы, посвящённой изучению особенностей и недостатков лексики с пространственным значением у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровня). Проведённый анализ данных свидетельствует о наличии значительных трудностей у испытуемых в области в восприятия, усвоения и вербального воспроизведения всех исследуемых категорий, включая пространственные предлоги, наречия и приставочные глаголы. Полученные данные указывают на необходимость реализации комплексного подхода в рамках коррекционно-развивающей деятельности, предусматривающего активное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: лексика с пространственным значением, общее недоразвитие речи, дошкольники, формирование.

STUDY OF THE FORMATION OF VOCABULARY WITH SPATIAL MEANING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

T. Parfenova

Summary: This article describes the progress and results of research work devoted to the study of the features and shortcomings of vocabulary with spatial meaning in senior preschoolers with general speech underdevelopment (level III). The conducted data analysis indicates the presence of significant difficulties in the subjects in perception, assimilation and verbal reproduction of all the categories under study, including spatial prepositions, adverbs and prefixed verbs. The data obtained indicate the need to implement a comprehensive approach within the framework of correctional and developmental activities, providing for the active interaction of all participants in the educational process.

Keywords: vocabulary with spatial meaning, general speech underdevelopment, preschoolers, formation.

Пространственная лексика играет ключевую роль в языковом развитии детей дошкольного возраста. В этот период происходит не только расширение активного словарного запаса, но совершенствование синтаксической структуры речи, а также начальные этапы освоения грамотности. Однако для успешной вербализации пространственных представлений недостаточно просто воспринимать пространство. Ребёнку необходимо глубоко понимать его суть, что включает в себя способность анализировать и интерпретировать пространственные отношения. Способность ребёнка описывать расположение собственного тела относительно окружающих объектов напрямую связана с качеством и точностью этих описаний. Частота употребления соответствующей терминологии в повседневной жизни, включая игры и творческие задания, такие как рисование и конструирование, играет решающую роль в развитии этих навыков. Чем чаще ребёнок сталкивается с пространственной лексикой и имеет возможности применять её на практике, тем лучше он осваивает эту область языка. Постоянное и правильное использование взрослыми данной лексики в общении с детьми оказывает существенное влияние на их речевое и когнитивное развитие. В раннем детстве закладываются основы математического мышления, и недостаточное владение пространственными представлениями может стать препятствием для освоения чтения, письма и начальных математических понятий.

Исследование К.Е. Григорьевой, В.С. Ковальской и Г.Н. Градовой, основанное на работах М.В. Всеволодовой, М.А. Еливановой, показывает, что лексика с пространственным значением включает элементы, отражающие координатные представления и перемещение объектов. Дети дошкольного возраста с ОНР III уровня испытывают трудности с восприятием и использованием этой лексики, включая наречия, предлоги и глаголы [1]. Это подчёркивает необходимость целенаправленной работы по развитию данной категории лексики для улучшения речевых и когнитивных навыков у детей с ОНР.

Н.В. Серебрякова и Г.Р. Шашкина акцентируют внимание на значительных трудностях, возникающих у детей с ОНР, связанных с восприятием и использованием предложно-падежных структур. Данные трудности проявляются в нескольких ключевых аспектах: 1) восприятие семантического значения предлогов – дети испытывают затруднения в различении смыслов близких по зна-

чению предлогов, таких как «за» и «перед», что ведёт к смешиванию и ошибочному использованию предлогов в устной речи; 2) сочетаемость предлогов с падежными окончаниями – у детей наблюдается нарушение согласования предлогов с падежными формами существительных, что выражается в неверном выборе падежной формы и приводит к нарушениям синтаксической правильности высказываний; 3) установление пространственно-временных связей – трудности в определении пространственного расположения предметов осложняют точное описание местоположений объектов, что снижает способность к адекватному вербальному самовыражению и препятствует эффективной коммуникации. Исследование показало, что характер ошибок, допускаемых детьми, отличается особой грубой спецификой, что подчёркивает необходимость индивидуально ориентированной коррекционной работы [5].

Т.Н. Семенова, основываясь на исследованиях Н.Н. Китаевой и С.О. Емельяновой, акцентирует внимание на значительных трудностях, возникающих у детей с ОНР при использовании лексического материала, связанного с описанием пространственных отношений. Данные трудности выражаются в сложностях определения местоположения объектов и в употреблении предлогов, таких как «за», «в», «из-за», и «перед» [4]. Эти недостатки оказывают существенное влияние на процесс речевого развития, затрудняя формирование как импрессивной, так и экспрессивной речи.

Т.С. Строева и Е.Ю. Медведева, исследовав детей дошкольного возраста с ТНР, выявили затруднения в восприятии и использовании таких пространственных предлогов и наречий, как «далеко», «близко», «между», «слева», «справа» при ориентировании в трёхмерном пространстве, а также предлогов и наречий «над», «под», «слева», «справа» при работе с двухмерной плоскостью листа бумаги [6]. Данные затруднения свидетельствуют о недостаточности развития пространственных представлений.

Н.А. Одинокова, исследуя проблему активизации пространственной лексики у детей с ограниченными возможностями здоровья, акцентирует внимание на детях с нарушениями речи и зрения. Автор подчёркивает, что эта группа детей демонстрирует недостаточную сформированность схематического образа собственного тела, обладает ограниченным лексиконом, включающим обозначения направлений движения, и характеризуется размытым пониманием направленности перемещений. У детей с ОНР наблюдаются значительные нарушения формирования пространственных представлений, характеризующихся нестабильностью, фрагментарностью и низкой степенью обобщённости. Эти особенности связаны с недостаточностью зрительно-пространственного восприятия, что осложняет процесс соотнесения между словом и его семантикой. Вследствие этого, усвоение значений и понятий пространственной терминологии становится существенно затруднённым [2].

М.Н. Ромусик и С.Н. Шаховская разработали методику логопедической коррекции, ориентированную на формирование лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР, уделяя особое внимание развитию предикативной лексики. Центральное место в методике занимает процесс формирования представлений о пространственно-временных отношениях. В рамках данной методики рекомендуется использовать конкретные наглядные ситуации, способствующие обогащению активного словаря и формированию навыков диалогической речи с использованием изучаемых предложно-падежных моделей [3].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы демонстрирует, что речевые нарушения способны затруднять усвоение лексики с пространственными значениями и соответствующих понятий. У детей отмечается ограниченный объём как предметных, так и пространственных представлений, возникают сложности в вербальной передаче воспринимаемых пространственных характеристик и направлений, что оказывает негативное влияние на их когнитивное развитие. Недостаток определённых лексических категорий в детской речи закономерно приводит к трудностям формирования коммуникативных способностей и мыслительных процессов. Важнейшей задачей специалистов становится обеспечение полноценного развития активного словаря у детей с ОНР. Для решения этой задачи необходима целенаправленная активизация специальной пространственной лексики в речи указанных детей.

Для изучения уровня сформированности лексики с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и определения приоритетных направлений коррекционной работы, направленной на устранение выявленных недостатков, было проведено экспериментальное исследование. В нём приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) с ОНР (III уровень речевого развития), посещающих МБДОУ д/с №135 г. Ульяновска.

Исследование включало изучение уровня развития у детей понимания и использования в речи пространственных предлогов, наречий и глаголов, обозначающих статическое положение, направление движения к объекту и от объекта. Также оценивались глагольные формы с приставочными элементами, передающими смысл перемещения и размещения. Для каждой лексической категории использовалась трехбалльная шкала оценки. Затем баллы, набранные ребёнком по каждому блоку, суммировались, и итоговая сумма определяла общий уровень сформированности лексики с пространственным значением: высокий (24–17 баллов), средний

(16-9 баллов) или низкий (8-0 баллов). Полученные данные были переведены в процентное выражение, чтобы обеспечить наглядность результатов и провести сравнительный анализ между различными группами детей.

Процедура диагностики была организована индивидуально для каждого ребёнка. Материалы для изучения пространственной лексики подбирались с учётом возрастных особенностей детей и были максимально адаптированы для их восприятия (использовались как устный, так и наглядный материалы), что способствовало успешному выполнению заданий.

Результаты исследования понимания предлогов демонстрируют наличие базовых знаний о предлогах у большинства испытуемых. Однако у значительной части дошкольников (46,67 %) наблюдалась замедленная реакция и трудности в понимании и воспроизведении действий, связанных с отдельными статическими и динамическими предлогами. В ряде случаев потребовались дополнительные разъяснения инструкции, что указывает на недостаточную степень автоматизации использования предлогов. Несмотря на это, испытуемые смогли справиться с заданиями, выбрав и продемонстрировав нужные изображения в соответствии с указаниями логопеда, что свидетельствует о потенциале для дальнейшего совершенствования пространственного восприятия. Тем не менее, 53,33 % детей допустили ошибки при выполнении заданий. Так, вместо размещения объекта перед контейнером, они ставили его сзади контейнера. Вместо того, чтобы поместить предмет на стол, ребёнок размещал его под ним. Когда требовалось продемонстрировать действие с появлением предмета «из-за» или «из-под» контейнера, дети показывали его помещение внутрь контейнера. Эти данные указывают на проблемы с пониманием и выполнением действий, связанных с использованием сложных предлогов типа «перед», «из-за», «из-под».

Анализ спонтанной речи выявил систематические случаи замены и пропуска предлогов. У 13,33 % воспитанников было зафиксировано отсутствие способности правильного употребления предлогов, включая выбор неподходящих вариантов. Особенно заметные сложности возникали при употреблении следующих предлогов: 1) предлог «над», который часто заменялся предлогом «на» или конструкцией «на верху» (например, «на дереве» или «на верху дерева» вместо «над деревом»); 2) сложные предлоги «из-за» и «из-под» почти исчезли из активного словаря, уступив место упрощённой форме «из» (например, «из дерева» вместо «из-за дерева» или «из скамейки» вместо «из-под скамейки»); 3) предлог «между» употреблялся неверно, заменённым предлогом «у» (например, «у девочки и собаки» вместо «между девочкой и собакой»); 4) предлог «в», несмотря на общее усвоение большинством испытуемых, иногда пропускался или заменялся предлогом «на» (например, «на дупле» вместо «в дупле»); 5) у половины обследуемых предлог «с» заменялся на «из» или «от» (например, «из дерева» или «от дерева» вместо «с дерева»). Остальные 86,67 % детей не смогли выполнить задание по составлению предложений с предлогами, оставляя конструкции без необходимой синтаксической структуры.

Исследование восприятия оценочных наречий, отражающих взаимное положение объектов вдоль горизонтальной оси (таких как «близко», «далеко», «спереди», «сзади», «перед») и относительных наречий, характеризующих взаимное расположение предметов вдоль вертикальной оси («ниже», «выше», «снизу», «сверху»), показало, что значительная часть дошкольников с ОНР испытывает существенные затруднения в восприятии и воспроизведении действий, связанных с этими наречиями. В частности, 73,33% испытуемых путали значения наречий, таких как «спереди» и «сзади», или «снизу» и «сверху». Эти результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности пространственных представлений, что препятствует адекватному восприятию детьми взаиморасположения объектов относительно горизонтальной и вертикальной плоскостей. У 26,67 % воспитанников наблюдались сложности при выполнении заданий, связанных с пространственными соотношениями. Замедленные реакции на команды и инструкции, а также ошибки в локализации предметов в пространстве указывают на ограниченное развитие пространственного мышления и ориентации. Это может быть обусловлено сниженной способностью к концентрации внимания и сложностью понимания многозадачных инструкций. Затруднения в определении верхней и нижней частей, левой и правой сторон, а также передней и задней плоскостей говорят о слабом уровне восприятия и обработки пространственной информации.

При исследовании особенностей употребления наречий в спонтанной речи выяснилось, что эти лексические единицы представляют значительные сложности у детей с ОНР. У 26,67 % детей фиксировалось регулярное смешение наречий с фонетически схожими или семантически близкими словами, что приводило к искажению смысла высказываний. Характерными примерами являются замена наречия «впереди» на «сзади» и употребление слова «далеко» вместо «рядом». У подавляющего большинства участников эксперимента (73,33 %) также зафиксировались ошибки в употреблении наречий. Так, вместо наречия «близко» употреблялось слово «рядом» («обезьяна расположена рядом с мышкой»), вместо «далеко» – «подальше» («обезьяна расположена подальше от школы»), а также «поближе» («слон расположен поближе к школе»). Частые ошибочные конструкции наречий, указывающих на вертикальное положение, включали такие формы, как «на низу» («Барабан и юла расположены на низу»), «на верху» («Неваляшка и пирамидка стоят на

полке на верху»), «здесь» («Мяч расположен здесь»), что свидетельствует о недостаточности овладения нормативными языковыми формами.

Исследование восприятия глаголов, обозначающих статическое положение объектов (таких как «стоять», «сидеть», «лежать», «висеть») и динамическое перемещение в пространстве («идти», «бежать», «лететь», «плавать», «катиться», «ехать»), показало существенные затруднения у большинства дошкольников с ОНР в понимании и воспроизведении указанных действий. В частности, 73,3 % детей часто путали изображения, обозначающие глаголы «стоять» и «сидеть», а также «идти» и «ехать». Это указывает на недостаточность различительного анализа между этими понятиями. Такое явление свидетельствует о том, что у детей недостаточно развиты навыки восприятия и различения глаголов, обозначающих статическое положение и динамическое перемещение в пространстве. Оставшиеся 26,67 % воспитанников испытывали трудности при демонстрации действий, выраженных глаголами «висеть» и «катиться». Эти лексемы представляют повышенную сложность для восприятия ввиду их меньшей частотности в повседневной практике и требуют развитого уровня абстрагирования.

В процессе исследования особенностей употребления глаголов, обозначающих статическое положение объектов и динамическое перемещение в пространстве, было обнаружено, что у 46,67 % детей наблюдаются ошибки в использовании глаголов, обозначающих смену положений. Вместо правильного глагола «ставить» дети использовали ошибочные формы «класть» или «положить», а вместо «вешать» – «повесить» или «крепить». Более половины воспитанников (53,33 %) допускали ошибки при назывании глаголов, обозначающих перемещение. Вместо правильного глагола «подниматься» дети использовали ошибочные формы «взбираться» или «подойти», а вместо «спускаться» – «сходить» или «слезать». Эти ошибки свидетельствуют о недостаточном понимании детьми семантических различий между глаголами, обозначающими перемещение и смену положений.

Анализ восприятия приставочных глаголов показал, что все дошкольники с ОНР сталкиваются с проблемами при идентификации изображений, иллюстрирующих различные глагольные формы, особенно те, которые имеют сложную семантику (46,67 %) – такие как «пойти» и «прийти», «взять» и «снять» – либо требуют глубокого понимания пространственных отношений (53,33 %), например, «перейти», «обойти», «вылезти». У данной группы детей были выявлены проблемы с интерпретацией наглядно представленных действий перехода через объект, обхода вокруг него, а также трудности в дифференцировании глаголов «уйти» и «выйти».

При изучении использования приставочных глаголов в повседневной коммуникации стало очевидно, что дошкольники с ОНР испытывают значительные трудности в их употреблении. Более половины испытуемых (53,33%) часто путали приставки, что существенно меняло лексическое значение глагола. Например, вместо правильного «прийти» использовалось «уйти», а вместо «влезть» – «слезть». В ситуациях образования антонимичных пар с помощью приставок «за», и «вы» также возникли ошибки: вместо нормативного «высыпать» предлагались ошибочные варианты типа «отсыпать», «насыпать» или «рассыпать». Это демонстрирует недостаток осознания детьми семантических различий между приставками и их влияние на значение глагола. Дополнительные трудности были отмечены в процессе формирования глаголов с семантическими оттенками приближения и удаления, особенно при употреблении приставок «под» и «от». Так, вместо необходимого «отлетает» использовались ошибочные формы «вылетали» или «улетает». Эти ошибки свидетельствуют о проблемах в восприятии смысловых оттенков корневых морфем глаголов, таких как «выйти» и «войти». Остальные дети (46,67 %) столкнулись с проблемами главным образом в образовании глаголов, обозначающих пересечение пространственных границ или объектов, таких как «переходить», «обходить» или «вылезать», особенно с использованием приставки «пере». Вместо правильной формы «перебежала» воспитанники использовали неверные варианты «пробежала» или «перешла». Эти данные указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы, направленной на улучшение понимания и адекватного применения приставочных глаголов в речи детей с ОНР.

Основываясь на результатах проведённого исследования, были определены три уровня сформированности лексики с пространственным значением у дошкольников с ОНР, что позволило разделить детей на три группы. Однако в исследуемой выборке не было выявлено детей с высоким уровнем сформированности этой лексики.

Во вторую группу вошли дети, демонстрирующие средний уровень владения пространственной лексикой. Несмотря на общую способность понимать и использовать соответствующие языковые единицы, наблюдается ряд систематических ошибок, включающих смешивание предлогов, неправильное согласование их с падежными формами существительных, а также ошибочное употребление глаголов. Тем не менее, эти дети способны исправлять свои ошибки при условии предоставления дополнительной вербальной подсказки или повторного разъяснения. Во вторую группу были отнесены 46,67% дошкольников с ОНР.

Третью группу составляют дети с низким уровнем освоения пространственной лексикой. Эти дети испытывают значительные трудности в понимании и приме-

нении пространственных терминов. Их речь характеризуется частым смешиванием предлогов, неправильным использованием глаголов и наречий, обозначающих местоположение и перемещение объектов. Ошибки являются многочисленными и устойчивыми, что делает необходимым проведение целенаправленных коррекционных мероприятий. В третью группу были включены 53,33 % дошкольников с ОНР.

На основании полученных результатов исследования выделяются ключевые направления коррекционной деятельности, ориентированной на формирование лексики с пространственными значениями у детей дошкольного возраста с ОНР. Данные направления включают: 1) овладение семантическим содержанием пространственных предлогов, наречий и приставочных глаголов в импрессивной речи; 2) вербализация лексического материала с пространственной семантикой в экспрессивной речи.

Овладение семантическим содержанием пространственных предлогов, наречий и приставочных глаголов в импрессивной речи требует, чтобы ребёнок учился распознавать и понимать эти языковые элементы в воспринимаемой речи. Взаимодействие с окружающим миром, будь то через чтение книг, прослушивание рассказов или наблюдение за действиями взрослых и сверстников, играет важную роль в этом процессе. Использование наглядных материалов, таких как картинки, схемы и модели, помогает детям лучше понять пространственные отношения. Взрослые, показывая и объясняя, как используются предлоги, наречия и приставочные глаголы, способствуют развитию у детей понимания этих языковых элементов. Задавая вопросы, содержащие пространственные термины, взрослые проверяют степень понимания ребёнком пространственной лексики.

Активное включение ребёнком в свою речь пространственных предлогов, наречий и приставочных глаголов представляет собой вербализацию лексики с пространственным значением в экспрессивной речи. На логопедических занятиях для достижения этой цели используются различные практические упражнения, такие как: добавление подходящих слов, включая предлоги, наречия и приставочные глаголы, чтобы завершить предложение; выбор нужных слов для заполнения пропусков в предложениях; упражнения, позволяющие изменить форму слова в зависимости от употребляемых в речи предлогов, наречий и глаголов, что способствует развитию грамматических навыков. Особое внимание уделяется составлению предложений на основе предметных картинок, где активно используется пространственная лексика. Кроме того, игра является важным элементом в обучении. Дети дошкольного возраста с удовольствием участвуют в играх, направленных на развитие навыков поиска и обнаружения предметов в пространстве, а также игры, где сравниваются разные пространственные положения и объекты. Задания, в которых дети самостоятельно расставляют предметы в соответствии с инструкциями, используя пространственную лексику, и упражнения, направленные на восстановление правильной последовательности событий и слов, также вызывают большой интерес и помогают закрепить полученные знания.

Наиболее эффективными методами в формировании лексики с пространственным значением являются те, которые предполагают активное взаимодействие ребёнка с окружающим миром через различные виды деятельности. Эти методы помогают детям не только лучше понять и запомнить пространственные понятия, но и активно использовать их в повседневной жизни. Воспитатели активно используют рисование (описание местоположения, создание сюжета), лепку (моделирование пространственных отношений, создание композиций), физические упражнения (подвижные игры, спортивные задания) на занятиях и в повседневной жизни (в режимных моментах (уборка, одевание, подготовка к занятиям), во время прогулок) для закрепления пространственной лексики. Родителям рекомендуется регулярно выполнять специальные задания дома (чтение книг, создание историй), организовать игровые активности (прятки, поиск сокровищ, настольные игры) и обсуждать повседневные ситуации (во время прогулок, в быту), требующие использования пространственных терминов.

Комплексное применение указанных методов и приёмов позволяет детям с ОНР не только лучше осознать пространственные отношения, но и активно включать соответствующую лексику в свою речь, что существенно повышает уровень их речевых навыков и способствует гармоничному развитию.

Исследование уровня сформированности лексики с пространственным значением у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволило выявить следующие особенности:

1. пространственные предлоги: трудности восприятия и их воспроизведения; замена; упрощение; неверное употребление; отсутствие.
2. пространственные наречия: трудности с различение; ошибки в употреблении; использование нестандартных вариантов.
3. глаголы, обозначающие статическое положение объекта и динамическое перемещение в пространстве: трудности при демонстрации действий; ошибки в использовании глаголов, обозначающих смену положений и перемещение.
4. приставочные глаголы: проблемы с идентификацией изображений (со сложной семантикой и пространственными отношениями); ошибки в выборе приставок; неправильное употребление приставок «под», «от» и «пере».

Эти результаты подчёркивают необходимость комплексной коррекционной работы, направленной на улучшение понимания и использования лексики с пространственным значением у детей с ОНР. Интеграция пространственной лексики в повседневную жизнь ребёнка создаёт условия для естественного усвоения и активного использования новых знаний, способствуя общему речевому и когнитивному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева К.Е. Научно-теоретические основы становления языковых средств у дошкольников с общим недоразвитием речи – Текст: электронный / К.Е. Григорьева, В.С. Ковальская // Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых учёных – 2024: сборник материалов конференции: в 2-х томах. / сост. А.М. Борисова; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2024. – С. 151–155. –https://elibrary.ru/download/elibrary_67927632_94003884.pdf
2. Одинокова Н.А. Активизация пространственной лексики в речи старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья – Текст: электронный / Н.А. Одинокова // Наука и социум: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ» (25 октября 2019 г.) / отв. ред. Н.А. Одинокова. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППППИСР», 2019. №. С. 112–118. https://elibrary.ru/download/elibrary_41551572_28676431.pdf
3. Ромусик М.Н. Развитие предикативной лексики на основе формирования пространственно-временных отношений у детей с общим недоразвитием речи / М.Н. Ромусик, С.Н. Шаховская. – Текст: непосредственный. // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 9. – С. 74–79.
4. Семенова Т.Н. Активизация словаря существительных у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи с использованием игр на развитие пространственных представлений / Т.Н. Семенова. – Текст: непосредственный. // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 6. – С. 173–177.
5. Серебрякова Н.В. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Серебрякова, Г.Р. Шашкина. – Текст: непосредственный. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–1. – С. 195–198.
6. Строева Т.С. Особенности пространственной ориентировки старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Т.С. Строева, Е.Ю. Медведева. – Текст: непосредственный. // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71 (3). – С. 213–216.

© Парфёнова Татьяна Александровна (blus73@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.32

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

PROBLEMS AND PROSPECTS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MODERN RUSSIAN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

L. Petrova

Summary: In the modern world, artificial intelligence (AI) is being introduced into all spheres of life, including education. There have been many disputes and discussions regarding its application. The article examines the problems and prospects of using AI in teaching foreign languages to students at Russian non-linguistic universities. Examples of tasks for using neural networks in foreign language classes are given. The advantages of using AI in teaching foreign languages to university students are highlighted.

Keywords: artificial intelligence (AI), neural networks, prompt, learning foreign languages.

Петрова Людмила Николаевна
Старший преподаватель, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, (г. Москва)
luda_post@bk.ru

Аннотация: В современном мире искусственный интеллект (ИИ) внедряется во все сферы жизни, в том числе и в образование. Относительно его применения возникло много споров и дискуссий. В статье рассматриваются проблемы и перспективы применения ИИ в обучении иностранному языку студентов российских неязыковых вузов. Приведены примеры заданий использования нейросетей на занятиях по иностранному языку. Выделены преимущества использования ИИ в преподавании иностранных языков студентам вузов.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), нейросети, промпт, изучение иностранных языков.

В настоящее время практически невозможно представить нашу жизнь без использования искусственного интеллекта (ИИ). ИИ вошёл во все сферы нашей жизни. В образовании сейчас уже невозможно обойтись без его применения, т.к. это облегчает работу преподавателя, помогает делать занятия более интересными и эффективными. Однако применение ИИ в образовании вызывает многочисленные споры и дискуссии в современном сообществе и этот вопрос остаётся одним из самых спорных и неоднозначных.

В многочисленных исследованиях как российских [3-5], так и зарубежных исследователей [6-8] разбираются разнообразные вопросы, связанные с этой проблемой.

В данной статье рассматриваются проблемы и перспективы применения ИИ в преподавании иностранных языков студентам российских вузов на примере преподавания английского языка в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова.

В статье используются такие методы научного исследования, как анализ литературы по изучаемой проблеме и опыта применения ИИ в работе со студентами Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова.

Как уже было сказано выше, проблемам применения ИИ в образовании посвящено огромное количество исследований. Не исключением является и преподавание иностранных языков в современных российских вузах [1,2]. При рассмотрении применения ИИ в преподавании иностранных языков следует отметить, что ИИ, имитируя интеллект человека, делится на два типа — генеративный и негенеративный. Первый используется в основном для создания уникальных картинок, текстов, видео, песен. Второй — анализирует, прогнозирует, рекомендует, управляет, играет.

В статье будут рассматриваться проблемы с использованием генеративного типа ИИ. В настоящее время в преподавании иностранных языков можно пользоваться огромным количеством нейросетей. В данном исследовании остановимся на рассмотрении таких нейросетях, как Chart GPT, Twee, Perplexity, Dream, Suno, Twee, Simpleshow, Character ai, Gamma, Kandinsky, Leonardo, Di-id. Причём их можно далее разделить на следующие категории (с приведением примеров заданий):

1. Работа с текстом. Это в основном из вышеперечисленных Chart GPT, Twee, Perplexity, Character ai. Использование данных нейросетей позволяет генерировать тексты на основе заданной лексики

в запросе (промпте), вопросы к ним и другие различные виды заданий. С помощью Twee студентам 1 курса были предложены задания по теме Personality (сгенерированные нейросетью вопросы для обсуждения, предложения True-False, темы эссе и было проведено обсуждение цитат также сгенерированных данной нейросетью). Студенты довольно успешно справились с заданием.

2. Работа с видеоматериалами (включая генерацию видео, опираясь на конкретный текст, и, наоборот, исходя из видео создание заданий с вопросами и генерация текстов). Это также Twee, Simpleshow, Studio. По теме Global Warming был сгенерирован текст и затем видео с помощью этой нейросети с последующим активным обсуждением.
3. Генерация и работа с рисунками фото - Kandinsky, Dream, Leonardo. Данные нейросети позволяют, например, иллюстрировать идиомы с помощью генерации изображений. Такой тип заданий вызвал неподдельный и живой интерес у студентов на занятиях. Студентам 1 и 2 курсов бакалавриата были показаны иллюстрации, сделанные с помощью Kandinsky для иллюстрации идиом to be like a cheapskate, to splash out on somithing, to tighten the belt, to be a real eye-opener. Студенты с интересом вспоминали и отгадывали эти идиомы.
4. Генерация презентаций, комиксов, работа со стихами и песнями - Comicgen, Aicomfactory.com, Luna, Studio, Suno, Character ai. Здесь можно говорить об иллюстрации каких-то текстовых материалов комиксами, генерации вымышленных персонажей и общении с ними, например, сгенерировать вымышленного работника компании и пообщаться с ним, поговорить с Трампом, сгенерировать песню или стихотворение на заданную тему. Студентам 2 курса бакалавриата были предложены комиксы, созданные с помощью Aicomfactory.com с целью составить текст о работе Джона в компании. С помощью Suno студентам было предложено 2 варианта песни о работе в компании с целью выбрать более удачный в качестве гимна этой компании. В качестве промпта было задано: «Electronic chill techno about the success of work in the company». В результате были получены два варианта песни со следующими словами:

[Verse]
Late nights calm glow
Dream big seeds we sow
Teamwork side by side
In this journey we glide
[Verse 2]
Screens light up the way
Ideas bloom today
Small steps reaching high
Touching stars in the sky
[Chorus]
We're on top never stop
Working hard climbing up
Dreams align onward shine
Success is ours it's time
[Verse 3]
Emails ping and flow
Collaborate we grow
Energy we never lack
Push ahead no looking back
[Verse 4]
Coffee cups endless talk
Every challenge we unlock
Vision clear ready steer
Victory drawing near
[Chorus]
We're on top never stop
Working hard climbing up
Dreams align onward shine
Success is ours it's time

Также с помощью Di-id был сгенерирован вымышленный персонаж Эмма, работающая в крупной юридической компании, и студенты 2 курса должны были придумать пообщаться с ней.

В целом можно сделать вывод, что применение ИИ способствует более эффективному усвоению материала на занятиях по иностранному языку. Кроме того, преподавателю, овладевшему нужными ему нейросетями, для создания текстов, кейсов, проблемных задач и лексико-грамматических упражнений потребуется минимальное количество времени.

Применение ИИ в преподавании иностранных языков делает занятия более эффективными через геймификацию.

В результате работы с данными нейросетями на основе собственного опыта, а также в ходе изучения соответствующей литературы можно выделить следующие проблемы:

1. Проблемы с генерацией правильного промпта. Некоторые нейросети не понимают ваши запросы и можно получить не совсем то, чего вы ожидали, например, несоответствие уровня полученных заданий (Twee). При задании промпта в Kandinsky можно получить не соврем тот рисунок, который вы ожидали — например 2 персонажа вместо одного, и т.д.
2. Ограниченность бесплатных возможностей нейросети. Здесь следует отметить, что в большинстве нейросетей для получения более высококачественного задания нужно заплатить.
3. Ошибки нейросети при работе с текстами. Нейросеть может допустить ошибки, это отмечается многими исследователями.

4. Проблемы с авторством. Это отдельная и очень серьёзная проблема. С помощью нейросети возможно заказать написание научной статьи, стихотворения, или песни, но возникает вопрос кто это написал. Поэтому стоит задуматься о том, какими нейросетями студентам можно давать пользоваться и для чего, ограничивать их в использовании ИИ. Для некоторых видов работы возможно лучше вообще запретить их использование.

В качестве перспектив использования ИИ в преподавании иностранных языков вузов просто необходим для разработки цифрового образовательного контента, при создании креативных онлайн-курсов, использования гибридных интеграционных платформ и в целом для более интересного и увлекательного проведения занятий со студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мантусов А.Б. Применение нейронных сетей при формировании поликодового текста // Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова. 2022. Т. 65. № 2. С. 42–51.
2. Петрова М.Г. Искусственный интеллект в методике преподавания иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. – 2020. – №05/2. – С. 62–66 DOI 10.37882/2223–2982.2020.05–2.1
3. Магомеддибирова З.А., Симакова Т.П., Кафарова К.З. Современные цифровые технологии и искусственны интеллект как средство организации эффективной самостоятельной работы студентов // МНКО. – 2024. – № 6 (109). – С. 201–210.
4. Трегубов В.Н. Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения // Известия Саратовского университета Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 47–68.
5. Brusilovsky P. AI in Education, Learner Control, and Human-AI Collaboration. International Journal Artificial Intelligence in Education 34, 122–135 (2024). https://doi.org/10.1007/s40593-023-00356-z
6. Al-Zahrani M., Alasmari T. Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: The dynamics of ethical, social, and educational implications // Educause Review. – 2022. – № 47(6). – pp. 11–24.
7. Punar Özçelik N., Yangın Ekşi, G. Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant—a case study. Smart Learn. Environ. 11, 10 (2024). Pp. 1-18. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8
8. Shan Wang, Fang Wang. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // Expert Systems with Applications. – 2024. – № 5. – С. 124-167.

© Петрова Людмила Николаевна (luda_post@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.35

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF GRAPHIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION

T. Sazonova

Summary: This article examines modern approaches to teaching computer graphics in higher education institutions. Various teaching methods are analyzed, including the project-based method and tandem teaching. Special attention is given to the use of computer-aided design (CAD) systems in the educational process and their impact on the development of professional competencies among students in technical fields. The advantages of interactive technologies in visualizing complex spatial objects and demonstrating modeling processes are discussed. The necessity of a balanced approach that integrates traditional teaching methods with innovative technologies is substantiated to ensure high-quality graphic training of specialists in the context of the digital economy.

Keywords: computer graphics, teaching methodology, project-based method, tandem teaching, computer-aided design systems, CAD, interactive technologies, spatial thinking, professional competencies, digital technologies in education.

Сазонова Татьяна Владимировна
старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
tatyana10zaikina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию компьютерной графики в высших учебных заведениях. Проанализированы различные методики обучения, включая проектный метод и тандемное преподавание. Особое внимание уделено использованию систем автоматизированного проектирования (САПР) в образовательном процессе и их влиянию на формирование профессиональных компетенций студентов технических специальностей. Рассмотрены преимущества интерактивных технологий в визуализации сложных пространственных объектов и демонстрации процессов моделирования. Обоснована необходимость сбалансированного подхода, интегрирующего традиционные методы преподавания с инновационными технологиями для обеспечения качественной графической подготовки специалистов в условиях цифровой экономики.

Ключевые слова: компьютерная графика, методика преподавания, проектный метод, тандемное преподавание, системы автоматизированного проектирования, САПР, интерактивные технологии, пространственное мышление, профессиональные компетенции, цифровые технологии в образовании.

Современная система высшего образования характеризуется интенсивным внедрением информационных технологий во все сферы учебного процесса. Особенно заметны эти тенденции в преподавании графических дисциплин, где компьютерные технологии стали не просто вспомогательным инструментом, но основой для формирования актуальных профессиональных компетенций. Актуальность темы обусловлена противоречием между потребностями производства в специалистах, владеющих современными графическими пакетами, и традиционными подходами к инженерно-графической подготовке, которые не всегда отвечают требованиям цифровой экономики.

Преподавание графических дисциплин в высшей школе сопряжено с целым рядом специфических проблем. Во-первых, наблюдается сокращение учебных часов при одновременном расширении содержательной части курсов. Во-вторых, отмечается неоднородность начальной подготовки абитуриентов в области пространственного мышления и навыков черчения. В-третьих, существует серьёзный разрыв между учебными задачами и реальными производственными требованиями, с которыми сталкиваются выпускники.

Целью данного исследования является разработка концептуальных основ и методических рекомендаций по эффективному применению компьютерных технологий при изучении графических дисциплин в высшей школе.

Компьютерная графика в системе современного высшего образования выступает не просто как технический инструмент выполнения чертежей, но и как фундаментальный компонент формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Внедрение графических редакторов в учебный процесс существенно расширяет возможности студентов по освоению геометрической составляющей инженерной подготовки, способствуя развитию пространственного и аналитического мышления. Специалисты МГТУ им. Н.Э. Баумана отмечают, что работа с компьютерными средствами моделирования позволяет глубже понять геометрические принципы и пространственные отношения, составляющие основу инженерного мышления [8].

Важно подчеркнуть, что компьютерная графика не

заменяет фундаментальные знания начертательной геометрии и инженерной графики, а органично интегрируется в образовательный процесс, создавая синергетический эффект. Использование современных графических пакетов позволяет визуализировать сложные геометрические построения, моделировать различные технические объекты и процессы, что значительно повышает эффективность обучения. Студенты получают возможность не только создавать чертежи в электронной форме, но и проводить инженерный анализ объектов, оценивать их функциональные характеристики, что формирует целостное представление о проектируемых изделиях и конструкциях.

Современные тенденции в преподавании графических дисциплин характеризуются переходом от последовательного изучения начертательной геометрии и инженерной графики к интегрированным курсам, объединяющим теоретические основы с практическим применением в САПР. Этот подход обеспечивает более эффективное усвоение материала, поскольку студенты видят непосредственное применение теоретических знаний в практической деятельности. Модульная структура обучения, предполагающая комбинирование традиционных методов с компьютерными технологиями, становится преобладающей в ведущих технических вузах страны.

Другой важной тенденцией является внедрение анимационных и мультимедийных технологий в процесс преподавания. Как отмечается в исследованиях преподавателей МГТУ им. Н.Э. Баумана, использование анимации при объяснении графически сложных задач (построение линий пересечения поверхностей, развёрток, аксонометрических проекций) позволяет значительно улучшить качество занятий и снизить зависимость эффективности обучения от уровня подготовки преподавателя [8]. При этом освободившееся аудиторное время направляется на индивидуальную работу со студентами, что позволяет учитывать различный уровень их начальной подготовки и способностей.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке специалистов в области графики. В соответствии с актуальными запросами производства и бизнеса, выпускники должны владеть не только основными графическими пакетами (AutoCAD, Компас-3D, SolidWorks и др.), но и обладать навыками параметрического моделирования, создания фотореалистичных визуализаций, анимации и прототипирования. Особенно ценится способность к самообучению и быстрой адаптации к новым программным продуктам, поскольку сфера компьютерной графики характеризуется высокой динамикой развития [15].

Профессиональная подготовка специалистов должна включать формирование междисциплинарных связей, позволяющих использовать графические компетенции в различных профессиональных контекстах. Как отмечается в работе Трусовой Е.В., важным аспектом подготовки является развитие творческого мышления студентов через проведение творческих проектов и заданий, стимулирующих развитие фантазии и оригинальности [14]. Это требует от преподавателей не только глубоких знаний в предметной области, но и владения современными педагогическими технологиями, способствующими активизации познавательной деятельности студентов и развитию их творческих способностей.

Проектная методика является одним из наиболее эффективных подходов в преподавании компьютерной графики, поскольку позволяет студентам применить полученные теоретические знания для решения практических задач, имеющих профессиональную направленность. Согласно исследованиям, основными целями применения проектной методики в преподавании компьютерной графики являются: обучение студентов практическим навыкам создания графического контента, стимулирование творческого мышления и самостоятельности, развитие коммуникативных навыков и повышение мотивации к изучаемой дисциплине [7].

Проектная методика предусматривает организацию учебного процесса вокруг выполнения практически значимого задания, требующего комплексного применения усвоенных знаний. В процессе работы над проектом преподаватель выступает в роли координатора и консультанта, а не транслятора знаний, что стимулирует студентов к самостоятельному поиску информации и принятию решений. Особую ценность представляют междисциплинарные проекты, выполняемые в сотрудничестве с профильными кафедрами и предприятиями-работодателями, что позволяет выстраивать образовательную траекторию в соответствии с актуальными запросами рынка труда [13].

Методика тандемного преподавания представляет собой инновационный подход к организации учебного процесса, при котором занятия ведут одновременно два специалиста – преподаватель графических дисциплин и эксперт в области компьютерных технологий или представитель производства. Такой тандем обеспечивает органичное сочетание фундаментальной теоретической подготовки с актуальными прикладными аспектами, что значительно повышает практическую ценность получаемых знаний.

Практика показывает, что при тандемном преподавании существенно возрастает вовлеченность студентов в образовательный процесс, расширяется спектр обсуждаемых проблем и повышается качество обратной связи. Основное преимущество данного подхода за-

ключается в демонстрации междисциплинарных связей и возможности наблюдать за профессиональным диалогом экспертов, что формирует у студентов целостное представление о предметной области. Как отмечается в педагогической литературе, тандемное преподавание способствует более глубокому пониманию студентами взаимосвязи теоретических основ и практического применения компьютерной графики в профессиональной деятельности [1].

Внедрение онлайн-курсов и видеоуроков существенно трансформирует традиционную модель обучения графическим дисциплинам. Организация учебного контента в виде структурированных электронных ресурсов с возможностью многократного просмотра позволяет студентам выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и изучать материал в собственном темпе. По данным исследований, применение онлайн-курсов и видеоуроков в преподавании дисциплины «Компьютерная графика» способствует более глубокому пониманию материала и повышению эффективности самостоятельной работы студентов [3].

В современной практике преподавания компьютерной графики выделяют несколько форматов использования онлайн-ресурсов: разработка преподавателями собственных онлайн-курсов с видеоуроками и учебными материалами; запись видеоуроков, демонстрирующих различные аспекты работы с графическими программами; создание онлайн-практикумов с возможностью загрузки выполненных работ и получения обратной связи; организация онлайн-форумов и дискуссионных групп для обмена опытом и решения возникающих проблем. Однако следует отметить определенную противоречивость данного подхода: с одной стороны, онлайн-курсы повышают доступность образования, с другой – снижают интенсивность личного взаимодействия преподавателя со студентами, что может негативно сказаться на формировании некоторых профессиональных компетенций [2].

Интерактивные технологии формируют новое качество образовательного пространства при преподавании графических дисциплин. Современное техническое оснащение кабинета инженерной графики предполагает наличие интерактивных досок, проекционного оборудования и компьютерных рабочих мест, что создает условия для эффективного применения инновационных методик обучения. Особую ценность представляет использование анимационных моделей для демонстрации пространственных трансформаций геометрических объектов, что значительно облегчает понимание сложных концепций начертательной геометрии [12].

Лекционно-демонстрационная методика, основанная на визуализации решения графических задач, дает студентам возможность наглядно увидеть процесс перехода от трехмерной модели к комплексному чертежу. Интерактивные технологии позволяют динамически изменять ракурс рассмотрения и масштаб объектов, демонстрировать последовательность построений, что развивает пространственное мышление учащихся. Важно отметить, что при использовании интерактивных технологий необходимо соблюдать баланс между технологическими новшествами и развитием базовых графических навыков, поскольку чрезмерное увлечение технологическими новшествами может привести к утрате важных профессиональных компетенций, связанных с ручным выполнением чертежей и эскизов [11].

Проектная методика в преподавании компьютерной графики представляет собой эффективный педагогический подход, ориентированный на развитие не только профессиональных навыков, но и личностных качеств обучающихся. Основными целями применения данной методики, по данным исследований, являются: формирование практических навыков создания графического контента, стимулирование творческого мышления и самостоятельности, развитие коммуникативных навыков и повышение мотивации к изучению дисциплины. Работа над проектом предполагает использование специализированных программ, приобретение навыков работы с трехмерными моделями, текстурированием и другими аспектами создания графического контента, что позволяет студентам получить целостное представление о предметной области.

Тандемное преподавание компьютерной графики представляет собой особую форму организации учебного процесса, при которой занятия проводятся одновременно двумя или более специалистами, имеющими различные компетенции в области графических и информационных технологий. Данная методика позволяет органично сочетать фундаментальные теоретические знания с практическими аспектами применения графических пакетов, что создает синергетический эффект в обучении [4].

Современные системы автоматизированного проектирования (САПР) стали неотъемлемой частью графической подготовки студентов технических специальностей. Автоматизация рутинных операций и повышение точности построений существенно расширяют возможности инженерного проектирования и способствуют формированию профессиональных компетенций будущих специалистов. Как отмечается в работе Степановой и соавторов, применение графического пакета AutoCAD позволяет студентам освоить не только базовые инструменты черчения, но и расширенные функции параметрического моделирования, что значительно повышает эффективность проектирования [16].

Важно отметить возрастающую роль отечественной

САПР NanoCAD в образовательном процессе. Данная система представляет собой современную российскую платформу автоматизированного проектирования с широкими возможностями для выполнения инженерных и архитектурных задач. NanoCAD полностью поддерживает российские стандарты проектирования и обеспечивает полную совместимость с форматом DWG, что делает её особенно актуальной в условиях импортозамещения программного обеспечения в высших учебных заведениях. Опыт внедрения NanoCAD в учебный процесс Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета показывает, что студенты быстро осваивают интерфейс программы благодаря его интуитивной понятности и схожести с другими CAD-системами. Особую ценность представляют специализированные модули NanoCAD для архитектурно-строительного проектирования, позволяющие студентам осваивать профессиональные инструменты, которые они впоследствии будут использовать в своей практической деятельности. Функционал трехмерного моделирования, реализованный в программе, способствует развитию пространственного мышления и формированию целостного представления о проектируемых объектах.

Использование САПР Компас 3D, разработанной с учетом российских стандартов проектирования, имеет особое значение для формирования профессиональных навыков работы в отечественной промышленности. Программа обладает интуитивно понятным интерфейсом и встроенной библиотекой стандартных элементов, что существенно упрощает процесс обучения и повышает его эффективность. Овтов В.А. в своем исследовании подчеркивает, что «использование САПР как инструмента при формировании инженерно-графических компетенций студентов технических специальностей» способствует развитию пространственного мышления и аналитических способностей обучающихся [9]. При этом важно учитывать, что эффективность применения САПР в учебном процессе во многом зависит от методически грамотной организации практических занятий и самостоятельной работы студентов.

Организация практических занятий с применением интерактивной доски создает новое качество образовательного пространства, обеспечивая визуализацию сложных пространственных объектов и демонстрацию процессов их моделирования в режиме реального времени. Интерактивная доска становится центральным элементом современного кабинета инженерной графики, позволяя преподавателю оперативно переключаться между различными режимами отображения информации: от презентации теоретического материала к демонстрации алгоритмов работы в САПР и коллективному решению практических задач.

Особую ценность представляет возможность сохранения всех этапов решения задачи и последующего возвращения к ним по мере необходимости, что существенно облегчает процесс объяснения сложного материала. По мнению специалистов МГТУ им. Н.Э. Баумана, применение интерактивных технологий «экономит время на объяснения, больше времени остается для индивидуальной работы со студентами» [8]. При этом интерактивная доска становится не только средством демонстрации, но и инструментом коллективной работы, когда студенты могут поочередно выполнять отдельные элементы чертежа или вносить коррективы в предложенное решение. Такой подход существенно повышает вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и способствует формированию навыков коллективной работы, необходимых в современной проектной деятельности.

Моделирование трехмерных объектов и построение комплексных чертежей представляет собой один из ключевых элементов современного инженерного образования, требующий от студентов развитого пространственного мышления и глубокого понимания принципов проекционного черчения. Современные графические пакеты позволяют реализовать различные подходы к созданию трехмерных моделей: от твердотельного моделирования до поверхностного и полигонального. Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и ограничения, знакомство с которыми расширяет профессиональный кругозор будущих специалистов и позволяет им выбирать оптимальный инструментарий для решения конкретных инженерных задач.

Особое значение в контексте графической подготовки студентов технических специальностей имеет изучение взаимосвязи между трехмерной моделью и комплексным чертежом. Как отмечается в работах преподавателей МГТУ им. Н.Э. Баумана, использование анимационных моделей для демонстрации пространственных трансформаций геометрических объектов значительно облегчает понимание сложных концепций начертательной геометрии [10]. При этом важно сохранять баланс между применением автоматизированных инструментов и развитием классических графических навыков. Якунин В.И. и Филатова О.И. подчеркивают в своем исследовании, что содержание дисциплины «Инженерная графика» на базе компьютерных технологий должно сочетать традиционные методы преподавания с инновационными подходами, обеспечивая формирование целостной системы профессиональных компетенций [17].

Самостоятельная работа студентов при изучении графических дисциплин является важнейшим компонентом образовательного процесса, требующим особого внимания со стороны преподавателя. Современные информационные технологии создают дополнительные возможности для активизации учебной и исследовательской деятельности студентов через применение

проблемно-ориентированных заданий, требующих не просто воспроизведения изученного материала, но и творческого переосмысления полученных знаний. Как отмечается в исследованиях, процесс получения знаний с использованием информационных технологий развивает у студентов навыки работы с информацией, формирует критическое мышление [5]. В современном образовательном процессе пассивное восприятие знаний становится невозможным - мышление студента активизируется, и он, вне зависимости от своего желания, вынужден проявлять познавательную активность.

Развитие пространственного мышления является одной из ключевых задач графической подготовки будущих инженеров, и компьютерные технологии предоставляют уникальные возможности для ее решения. Использование трехмерного моделирования позволяет студентам визуализировать абстрактные геометрические концепции, исследовать свойства трехмерных объектов с различных ракурсов и анализировать их структуру.

Внедрение компьютерных технологий в преподавание графических дисциплин сопряжено с рядом проблем, требующих системного решения. Одной из ключевых проблем является формальный подход студентов к выполнению заданий с использованием графических пакетов, когда основное внимание уделяется освоению интерфейса программы, а не пониманию геометрической сущности решаемых задач. Для решения этой проблемы необходимо разрабатывать такие задания и методики обучения, которые требуют от студента не только технического выполнения чертежа в графическом редакторе, но и глубокого понимания теоретических основ [6].

Другой проблемой является недостаточная подготовка преподавателей к использованию современных компьютерных технологий в образовательном процессе. Решение этой проблемы требует организации системы повышения квалификации преподавателей, включающей не только обучение работе с графическими пакетами, но и освоение современных педагогических технологий, методик разработки электронных образовательных ресурсов. Важным условием эффективного внедрения компьютерных технологий является также создание соответствующей материально-технической базы, включающей современные компьютерные классы, графические пакеты, интерактивное оборудование, а также развитие информационно-образовательной среды вуза, обеспечивающей доступ студентов к образовательным ресурсам и возможность эффективного взаимодействия с преподавателями и между собой.

Таким образом, проведённое исследование показывает, что внедрение компьютерных технологий в преподавание графических дисциплин в высшей школе является не просто тенденцией, а необходимым условием для подготовки современных инженерных кадров. Анализ образовательного процесса позволил выявить несколько ключевых аспектов эффективного применения компьютерных технологий.

Проектно-ориентированный подход в преподавании графических дисциплин способствует развитию комплексных навыков и повышению мотивации студентов. Практика показывает, что работа над реальными проектами с использованием специализированных программ позволяет студентам получить целостное представление о предметной области и приобрести практические навыки работы с трехмерными моделями.

Тандемное преподавание, объединяющее специалистов с различными компетенциями в области графических и информационных технологий, создает синергетический эффект, органично сочетая фундаментальные теоретические знания с практическими аспектами применения графических пакетов.

Современные системы автоматизированного проектирования (САПР) стали неотъемлемой частью графической подготовки студентов технических специальностей. Интеграция таких систем как AutoCAD и Компас 3D в образовательный процесс способствует формированию профессиональных компетенций будущих специалистов, развивает их пространственное мышление и аналитические способности.

Использование интерактивных технологий, в частности интерактивной доски, создает новое качество образовательного пространства, обеспечивая визуализацию сложных пространственных объектов и эффективную демонстрацию процессов моделирования. Это не только экономит учебное время, но и стимулирует коллективную работу студентов, формируя навыки командного взаимодействия.

Особое значение имеет изучение взаимосвязи между трехмерной моделью и комплексным чертежом с применением анимационных моделей для демонстрации пространственных трансформаций геометрических объектов. При этом важно поддерживать баланс между использованием автоматизированных инструментов и развитием классических графических навыков.

Несмотря на очевидные преимущества компьютерных технологий, их внедрение сопряжено с определенными проблемами, требующими методических решений. Ключом к успешной графической подготовке является интеграция традиционных методов преподавания с инновационными подходами, обеспечивающая формирование целостной системы профессиональных компетенций, отвечающих требованиям современной цифровой экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердюгина О.В. Проектное обучение при изучении общеинженерных дисциплин / О.В. Бердюгина // Научно-технический вестник: Технические системы в АПК. – 2020. – № 1(6). – С. 48–53. – EDN FRXOAK.
2. Болбат О.Б. Обучающее видео в преподавании дисциплин графического цикла / О.Б. Болбат, Т.В. Андрюшина // Проблемы и перспективы развития экономики и образования в Монголии и России: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Улан-Батор, 30 октября 2020 года / под редакцией Н.В. Антиповой. – Улан-Батор: ООО «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 19–26. – EDN FDGBZY.
3. Болбат О.Б. Опыт применения электронного учебно-методического комплекса по графическим дисциплинам / О.Б. Болбат, А.В. Петухова // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – 2014. – № 31. – С. 215–225. – EDN TOLKTB.
4. Гилязова С.Р. Интегративный подход в преподавании графических дисциплин / С.Р. Гилязова, Т.А. Старшинова // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyy-podhod-v-prepodavanii-graficheskih-distsiplin (дата обращения: 27.04.2025).
5. Кощеева Е.С. Развитие критического мышления у бакалавров с использованием информационных технологий / Е.С. Кощеева, Е.П. Матвеева // Педагогическое образование в России. – 2018. – №7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-bakalavrov-s-ispolzovaniem-informatsionnyh-tehnologiy (дата обращения: 27.04.2025).
6. Медведева М.А. Методика преподавания инженерно-графических дисциплин с использованием цифровых технологий / М.А. Медведева // Реинжиниринг и цифровая трансформация эксплуатации транспортно-технологических машин и робототехнических комплексов : Сборник статей Московской международной межвузовской научно-технической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (г. Москва, 19-20 декабря 2023 г.), посвященной 100-летию со дня рождения ветерана Великой Отечественной Войны, заслуженного деятеля науки и техники, заслуженного изобретателя РФ, д.т.н., профессора Николая Федоровича Тельнова, Москва, 19–20 декабря 2023 года. – Москва: РГАУ - МСХА им. К.А. Тимирязева, 2024. – С. 132–136. – EDN FYCITP.
7. Монахов М.Ю. Учимся проектировать на компьютере: Элективный курс: практикум / М.Ю. Монахов, С.Л. Солодов, Г.Е. Монахова. – Москва: Издательство «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2005. – 172 с.
8. О некоторых результатах использования компьютерных технологий в учебном процессе / Л.С. Сенченкова, Н.В. Палий, Т.Л. Белобородова, К.Р. Валиулова // Образование от «А» до «Я». – 2023. – № 2. – С. 66–68. – EDN GHKVVA.
9. Овтов В.А. Использование САПР как инструмента при формировании инженерно-графических компетенций студентов технических специальностей // МНКО. – 2019. – № 5 (78). – С. 30–32.
10. Палий Н.В. Опыт использования компьютерных технологий при чтении курса лекций по начертательной геометрии в МГТУ им. Н.Э. Баумана / Н.В. Палий, Т.Л. Белобородова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №12–3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-kompyuternyh-tehnologiy-pri-chtenii-kursa-lektsiy-po-nachertatelnoy-geometrii-v-mgtu-im-n-e-baumana (дата обращения: 27.04.2025).
11. Проблемы педагогической инноватики при изучении дисциплины «Инженерная графика» с применением трехмерного моделирования / С.И. Цехош, Б.В. Журавский, П.И. Цехош, В.А. Третьякова // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации : Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, приуроченной к проведению в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий, Омск, 24–25 ноября 2022 года. – Омск: СибАДИ, 2022. – С. 704–709. – EDN HSSXKV.
12. Старостина А.Н. ИТ-технологии в преподавании графических дисциплин / А.Н. Старостина // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99–1. – С. 179-182. – DOI 10.18411/trnio-07-2023-56. – EDN GNKEQA.
13. Томилова В.М. Метод проектов в системе подготовки провизора / В.М. Томилова, М.В. Томилов // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2019. – Т. 1. – С. 401–405. – EDN LUGMJN.
14. Трусова Е.В. Особенности преподавания дисциплины «Компьютерная графика» в высшей школе / Е.В. Трусова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 1(69). – С. 258–266. – EDN PYHJOT.
15. Успанова А.С. Использование средств компьютерной графики в образовательном процессе / А.С. Успанова, С.А. Алиев, Х.М.М. Вахажи, М.Р. Нахаев // Молодежь и наука: материалы международной научно-практической конференции старшеклассников, студентов и аспирантов, Нижний Тагил, 29 мая 2020 года / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Нижнетагильский технологический институт (филиал). – Нижний Тагил: Нижнетагильский технологический институт (филиал) УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2020. – С. 338–341. – EDN MCVPIU.
16. Хиврич М.А. Особенности использования систем автоматизированного проектирования при обучении студентов по предмету инженерная графика / М.А. Хиврич // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2023. – Т. 1. – С. 111–112. – EDN OYLCFU.
17. Якунин В.И. Содержание дисциплины «Инженерная графика» на базе компьютерных технологий / В.И. Якунин, О.И. Филатова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-distsipliny-inzhenernaya-grafika-na-baze-kompyuternyh-tehnologiy (дата обращения: 27.04.2025).

© Сазонова Татьяна Владимировна (tatyana10zaikina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.39

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ, ДЕЛОВЫХ И РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

ANALYSIS OF THE FEATURES OF MACHINE TRANSLATION OF SCIENTIFIC, BUSINESS AND ADVERTISING TEXTS

K. Sokolov
A. Tsaregorodtsev

Summary: **The aim** of the research is to study the peculiarities of machine translation of texts of different types: scientific, business, advertising.
Methodology. The specifics of scientific, business and advertising texts were analyzed in the framework of the experiment, the analysis of researchers' views on the applicability of modern machine translation systems was given, their strengths and weaknesses in working with texts of subject areas were revealed.
The results showed that modern machine translators can be a useful tool in the activities of professional translators. However, intelligent systems have specific disadvantages when processing texts, such as: difficulties in transferring specialized terminology, preserving formal characteristics of business documentation and adequate transfer of emotional coloring of advertising messages.
Research implications. The work contributes to a deeper understanding of the capabilities and limitations of various models of machine translation, providing valuable material for further improvement of algorithms of intelligent systems.

Keywords: artificial intelligence, machine translation, scientific style, official business style, advertising text, terminology.

Соколов Кирилл Леонидович
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
kirillsokolov2015@mail.ru
Царегородцев Анатолий Валерьевич
Доктор технических наук, профессор, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
tsaregorodtsev_av@pfur.ru

Аннотация: **Цель исследования** – изучить особенности машинного перевода текстов различных типов: научных, деловых, рекламных.
Процедура и методы. В рамках эксперимента была проанализирована специфика научных, деловых и рекламных текстов, приведён анализ взглядов исследователей относительно применимости современных систем машинного перевода, выявлены их сильные и слабые стороны при работе с текстами предметных областей.
Результаты показали, что современные машинные переводчики могут быть полезным инструментом в деятельности профессиональных переводчиков. Однако, интеллектуальные системы обладают конкретными недостатками при обработке текстов, такими как: сложности в передаче специализированной терминологии, сохранение формальных характеристик деловой документации и адекватной передаче эмоциональной окраски рекламных сообщений.
Теоретическая и практическая значимость работы. Работа способствует углублению понимания возможностей и ограничений различных моделей машинного перевода, предоставляя ценный материал для дальнейшего совершенствования алгоритмов интеллектуальных систем.

Ключевые слова: искусственный интеллект, машинный перевод, научный стиль, официально-деловой стиль, рекламный текст, термины.

Введение

С развитием информационных технологий и медиа увеличивается потребность в переводе текстов для бизнеса и госучреждений. В наши дни именно цифровой текст стал средством коммуникации, в том числе и на международном уровне. В таком контексте растёт значимость систем автоматического перевода текстов, которые помогают упростить и ускорить работу человека. В наши дни машинные переводчики ещё не достигли своего возможного потенциала, поэтому исследования автоматизированного перевода продолжаются. Чтобы научить машину грамотно интерпретировать текст на иностранном языке, необходимо разбираться в особенностях текстов из конкретной предметной области. В настоящей статье рассматриваются характерные черты научных, деловых и рекламных текстов, а также проводится анализ машинного перевода приведённых текстов с английского языка на русский.

Специфика текстов предметной области

1. Научный текст

Текст научного стиля предназначен для представления науки как формы общественного сознания. В научном опусе отражается интенция автора рационально представить доказательство гипотезы, обоснованной при помощи аргументированных фактов, обобщённому адресату. Чаще всего научные тексты используются в сферах науки, техники, образования и производства. Несмотря на то, что объект выражения может разниться (гуманитарные, естественные, точные науки), тексты такого стиля имеют ряд общих свойственных особенностей:[1]

1 Гордеева О.И., Пономарева. Е.Н. Научный стиль русского языка: учебное пособие; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 79 с.

1. Монологичность высказывания;
2. Нормированность;
3. Строгая терминологичность;
4. Смысловая точность и однозначность;
5. Логичность;
6. Объективность.

Если углубиться в лексический фундамент текстов научной сферы, то можно обозначить большой пласт характерных языковых черт, помимо уже обозначенных терминов, а именно:

1. Использование общенаучных слов (гипотеза, система) и лексем, выражающих абстрактные понятия (характер, особенность);
2. Преобладание безличных и обобщённо-личных предложений (допустим, что…; в качестве примера можем рассмотреть…;);
3. Наличие слов-связок для отражения логики повествования (во-первых, следовательно, в итоге);
4. Применение сложных синтаксических конструкций (из полученного результата следует);
5. Употребление речевых клише (играть роль, оказывать влияние, иметь значение) и причастий (наблюдаемый, сложившийся).

В зависимости от характера излагаемой информации и аудитории научные тексты можно примерно классифицировать следующим образом[2]:

1. Собственно научные тексты (для специалистов в области, например монографии, диссертации);
2. Научно-учебные (для студентов, например учебники);
3. Научно-популярный (текст о науке, оптимизированный для широкой аудитории, например журналы или энциклопедии);
4. Научно-справочный (примером могут служить справочники, словари);
5. Научно-технический (инструкции).

Под основной функцией научного текста обычно понимается не только передача новой информации, но и обоснование её истинности, новизны и значимости. Выделяют также и вторичную функцию – активизации логического мышления читателя[3].

2. Деловой текст

Под деловым текстом обычно понимают текст, написанный в официально-деловом стиле, используемый для экспликации информации в госучреждениях, бизнесе и правовой сфере. Сам функциональный стиль делится на несколько подстилей[4]:

1. Законодательный – используется для написания указов, постановлений и законов;
2. Административно-канцелярский – необходим для составления приказов, распоряжений, заявлений, а также для осуществления деловой переписки;
3. В дипломатическом подстиле обычно написаны международные соглашения и документы.

Первым и главным требованием к текстам этой сферы является точность формулировок, не допускающая двоякого толкования. Такое свойство отражается на лексической и синтаксической составляющей языка, приводит к осложнению структуры простых предложений при помощи деепричастных и причастных оборотов, однородных членов, а также использованию специализированной терминологии (особенно распространены термины с приставкой -не) для более детального и тождественного изложения. Более сложная структура предложений позволяет не только придать аргументированности тексту, но и сделать его более логичным при помощи союзов, например «так как», «потому что», «если». Стоит отметить и общую нормированную структурность текстов в целом. Например, для делового письма характерна следующая композиция: заголовок (адресат), обращение, основной текст, заключение и подпись[5].

Характер повествования в текстах официально-делового стиля – неличный, используются глаголы 1-го, 2-го лица и местоимения в неопределённо-личном значении. Коммуниканты именуются по социальной роли, в которой они выступают в конкретной ситуации: «потерпевший», «истец», «ответчик» и т.д. Помимо вышеописанного, в деловом тексте часто употребляются собирательные существительные: «граждане», «присяжные» и др. .[6]

Если говорить о более конкретных деловых текстах, например документах, то для них свойственен предписывающий характер изложения, что выражается в многократном использовании инфинитивов. Также, для усиления категоричности могут применяться стилистически окрашенные наречия и наречные слова: «обязан неукоснительно следовать», «необходимо решительно пресечь».

Чтобы соблюсти официальный тон повествования, например в деловой переписке, используют формаль-

2 Бакланова П. П. Учебный и научный тексты с точки зрения постулатов речевого общения. Русский язык в школе. – 2010. – № 5. – С. 30–36.

3 Бакланова П. П. Учебный и научный тексты с точки зрения постулатов речевого общения. Русский язык в школе. – 2010. – № 5. – С. 30–36.

4 Кузнецов И. Н. Бизнес риторика / И. Н. Кузнецов. – Москва, 2009.

5 Кузнецов И. Н. Бизнес риторика / И. Н. Кузнецов. – Москва, 2009.

6 Колтунова М. В. Деловое общение: нормы, риторика, этикет / М. В. Колтунова. – Москва, 2000.

ные клише: «Настоящим информируем вас о том, что…», «В связи с вышеизложенным прошу вас рассмотреть…»[7].

3. Рекламный текст

Рекламный текст является более новым направлением для исследования, по сравнению с научным и деловыми текстами. Чтобы понять, что такое рекламный текст, необходимо первоначально дать определение понятию рекламы в отдельности. Обратимся к высказываниям специалистов этой области. Например, американский маркетолог Филип Котлер определял рекламу, как формы коммуникации неличного характера, осуществляемые посредством коммерческого распространения информации, с четко указанным источником финансирования. Российский учёный Е.В. Ромат даёт своё определение рекламы: «Реклама – вид социальной массовой коммерческой коммуникации, формируется и оплачивается определенным рекламодателем.[8]»

Проанализировав определения, можно сделать вывод, что первостепенная цель рекламного текста – привлечь внимание адресата к продукту, услуге или товару для получения последующей коммерческой выгоды. Правильно составленный рекламный текст стимулирует желание купить что-то, совершить действие, выполнить ту цель, с которой он создавался. Для этого рекламное сообщение должно обладать следующими свойствами:

1. Информативность;
2. Доступность;
3. Экспрессивность;
4. Лаконичность;
5. Оригинальность;
6. Конкретность;
7. Убедительность.

Из перечисленных черт, пожалуй, самыми важными являются экспрессивность и оригинальность. Рекламный слоган должен вызывать эмоцию и при этом быть уникальным. Для этого рекламщики используют определённые лексические средства, чтобы привлечь внимание, частности окказионализмы. Самыми известными примерами могут послужить: ролик шоколадного батончика «Snickers» в котором употребляется окказиональный глагол «сникерсни» и рекламная кампания «МТС» – «безлимитище». Похожую функцию в тексте сферы рекламы выполняют заимствования (наиболее распространены англицизмы), которые создают эффект новизны, престижности[9].

Сделать рекламный текст более ярким и насыщенным можно и при помощи тропов и фонетических средств выразительности: «Заряжай мозги» (Nuts; метафора), «Райское наслаждение» (Bounty; эпитет «райское»), «Tefal заботится о вас» (Tefal; олицетворение), «Schwepps» (само название содержит звукоподражание). Подобные средства выразительности помогают «зацепить» аудиторию, оставить бренд в памяти потенциального потребителя.

Важно чётко выстроить структуру текста, чтобы улучшить восприятие рекламы, сделать акцент на своём бренде и выделить его среди конкурентов. Для этого может использоваться анафора («Наш товар по сниженным ценам, наши ноутбуки лучшего качества») или антитеза («Минимум времени - максимум возможностей!»)[10].

Анализ результатов исследования

Проблематика перевода научного текста

Современные системы машинного перевода, в целом довольно хорошо справляются с передачей научного текста на языке перевода. Связано это, по большей части с наличием масштабных баз данных научной терминологии. Однако, некоторые неточности и ошибки всё же возникают[11]. Так в работе К.В. Антаевой и Ю.С. Елагиной был проведён анализ научного текста по психологии при помощи программного продукта G. (по этическим соображениям названия известных на российском рынке программ машинного перевода не приводятся, поэтому для сравнения будут использоваться соответствующие буквенные обозначения).

С переводом общеупотребительных терминов про-

7 Колтунова М. В. Деловое общение: нормы, риторика, этикет / М. В. Колтунова. – Москва, 2000.

8 Жумаев О.Ю. Специфические особенности текста рекламы // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25 (240): Филология. Искусствоведение. Вып. 58. – С. 63–67. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifichеskie-osobennosti-teksta-reklamy/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

9 Жумаев О.Ю. Специфические особенности текста рекламы // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25 (240): Филология. Искусствоведение. Вып. 58. – С. 63–67. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifichеskie-osobennosti-teksta-reklamy/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

10 Жумаев О.Ю. Специфические особенности текста рекламы // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25 (240): Филология. Искусствоведение. Вып. 58. – С. 63–67. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifichеskie-osobennosti-teksta-reklamy/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

11 Томин В.В. О проблемах машинного перевода научно-технического текста в информационном поле кросс-культурного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 1 (176). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-mashinnogo-perevoda-nauchno-tehnicheskogo-teksta-v-informatsionnom-pole-kross-kulturnogo-vzaimodeystviya/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

грамма справилась, однако с узкоспециализированной терминологией возникли проблемы[12].

В примере 1 для перевода словосочетания «separation anxiety» следует применить устоявшийся научный термин «сепарационная тревога», зафиксированный в словаре Мультитран. Для благозвучия следует изменить структуру – поменять местами члены предложения: «Многие дети в возрасте от 18 месяцев до трех лет испытывают сепарационную тревогу»[14]. Похожая ситуация наблюдается в примере 2, где перевод словосочетания оказался верным частично, что сказалось на грамотности перевода аббревиатуры. В научных статьях по психологии обычно используется вариант «терапия принятия и ответственности» и соответствующая понятию аббревиатура – ТПО (вместо варианта, выделенного в таблице).

Пример 3 содержит грубую ошибку, которая превратила предложение в бессмыслицу. Вместо придуманного «блюза», можно использовать слово «грустить» или воспользоваться переводческим приёмом смыслового развития и перевести предложение следующим образом: «Если симптомы проходят быстро, то может быть это всего лишь «хандра»».

В предложении 4, чтобы добиться полной эквивалентности следует изменить порядок слов в словосочетании «семейного образа жизни». В соответствии с принятыми языковыми нормами, обычно сначала идёт главное слово, а затем дополнение: «… какое лечение лучше всего подойдёт вашему ребёнку и образу жизни семьи»[15].

В машинном переводе научных текстов встречаются также грамматические ошибки, вызванные различием строя анализируемых языков. Это прослеживается в примере 5, где сочетаемость выделенной пары слов очень низкая. Для решения проблемы можно использовать приём опущения.

Обратившись к статье Г.А. Шушариной и Ж.В. Петруниной, в которой осуществлялся разбор перевода научно-технического текста, можно увидеть другие особенности машинного перевода, при работе с текстами названной тематики. Для перевода использовались модели G и P[16].

В переводах обеих программ были обнаружены

Таблица 1.

Неточности перевода модели G.

Оригинал	Перевод
Many children experience **separation anxiety** between 18 months and three years old…	Многие дети испытывают **тревогу разлуки** в возрасте от 18 месяцев до трех лет
Acceptance and commitment therapy, or ACT, uses strategies of acceptance and mindfulness (living in the moment and experiencing things without judgment) as a way to cope with unwanted thoughts, feelings, and sensations.	**Терапия принятия и приверженности**, или ACT, использует стратегии принятия и внимательности (жить настоящим моментом и переживать вещи без осуждения) как способ справиться с нежелательными мыслями, чувствами и ощущениями
When symptoms last for a short period of time, it may be a passing case of **"the blues".**	Когда симптомы длятся в течение короткого периода времени, это может быть преходящим случаем **«блюза»**.
That's why it's important to discuss with your doctor or therapist how to decide which treatment works best for your child and **family lifestyle**.	Вот почему важно обсудить со своим врачом или терапевтом, как решить, какое лечение лучше всего подходит для вашего ребенка и **семейного образа жизни**.
Children who suffer from an anxiety disorder experience fear, nervousness, shyness, and avoidance of places and activities that persists despite the **helpful efforts** of parents, caretakers, and teachers.	Дети, страдающие тревожным расстройством, испытывают страх, нервозность, застенчивость и избегание мест и занятий, которые сохраняются, несмотря на **полезные усилия** родителей, опекунов и учителей[13].

12 Антаева К.В., Елагина Ю.С. Проблемы машинного перевода научного текста по психологии // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Том 14, № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mashinnogo-perevoda-nauchnogo-teksta-po-psihologii/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

13 Антаева К.В., Елагина Ю.С. Проблемы машинного перевода научного текста по психологии // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Том 14, № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mashinnogo-perevoda-nauchnogo-teksta-po-psihologii/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

14 Антаева К.В., Елагина Ю.С. Проблемы машинного перевода научного текста по психологии // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Том 14, № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mashinnogo-perevoda-nauchnogo-teksta-po-psihologii/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

15 Антаева К.В., Елагина Ю.С. Проблемы машинного перевода научного текста по психологии // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Том 14, № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mashinnogo-perevoda-nauchnogo-teksta-po-psihologii/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

16 Шушарина Г.А., Петрунина Ж.В. Сопоставительный анализ текстов онлайн-переводов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 4 (450): Филологические науки. Вып. 124. – С. 185–192. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-tekstov-onlayn-perevodov/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

ошибки. Фрагмент, который был выбран для анализа – это сложноподчинённое предложение, содержащее конструкции, построенные на основе подчинительных связей. Программа G справилась с передачей синтаксиса, чего нельзя сказать о программе P. Была допущена следующая синтаксическая ошибка: «…исследование экологических воздействий устойчивости летающих автомобилей». Однако, модель G неверно распознал семантическую принадлежность словосочетания «flying cars» — «летучий автомобиль», допустив ошибку, так как слово «летучий» не употребляется по отношению к транспорту. Повторилась ошибка, которая уже была упомянута при описании исследования по переводу текста по психологии – неверный перевод аббревиатуры, в данном случае VTOLs. Всё же, перевод G оказался более «сглаженным», так как программа смогла адаптировать расшифровку аббревиатуры под читателя, объяснив её значение и убрав окончание множественного числа -s. В случае с программным продуктом P, был применён буквальный перевод и допущена лексическая ошибка: «вертикальный взлет и приземляющийся самолет»[17].

Проблематика перевода делового текста

В обсуждаемой статье также были затронуты вопросы перевода текстов официально-делового стиля. Пример представлен в таблице 3.

В этот раз переводчику G удалось передать текст на языке перевода эквивалентно оригиналу. Единственное на что можно обратить внимание при анализе – лексические неточности. Например, повтор при переводе синонимичных слов skill и ability или нарушение лексической сочетаемости деепричастия «выполняя» и существительного «ответственность». Модель P справилась значительно хуже, представив перевод, нуждающийся в тщательной редактуре. Помимо лексических ошибок, были допущены морфологические («…without causing termination…») и синтаксические ошибки (в определении подчинительной связи в словосочетании: «It is also understood and agreed to by the Employee»).

В другом исследовании разбирался нейросетевой

Таблица 2.

Сравнение моделей G и P.

Оригинал	Модель G	Модель P
A new **study of the environmental sustainability impacts of flying cars** (vertical takeoff and landing aircraft, or **VTOLs**) finds that they wouldn't be suitable for a short commute but could be valuable in congested cities or in places where there are geographical constraints	Новое исследование воздействия **летучих автомобилей** на устойчивость окружающей среды (**самолеты вертикального взлета и посадки** или **VTOL**) показывает, что они не подходят для коротких поездок на работу, но могут быть полезны в перегруженных городах или в местах, где существуют географические ограничения	Новое **исследование экологических воздействий устойчивости летающих автомобилей (вертикальный взлет и приземляющийся самолет** или **VTOLs**) находит, что они не подошли бы для короткой поездки на работу, но могли быть ценными в переполненных городах или в местах, где есть географические ограничения

Таблица 3.

Перевод текста официально-делового стиля.

Оригинал	Модель G	Модель P
The Employee agrees that he will at all times faithfully, industriously, and to the best of his **skill, ability**, experience and talents, perform all of the duties required of his position. **In carrying out these duties and responsibilities**, the Employee shall comply with all Employer policies, procedures, rules and regulations, both written and oral, as are announced by the Employer from time to time. **It is also understood and agreed to by the Employee** that his assignment, duties and responsibilities and reporting arrangements may be changed by the Employer in its sole discretion **without causing termination** of this agreement	Сотрудник соглашается, что он всегда будет добросовестно, старательно и в меру своих **способностей, способностей**, опыта и талантов выполнять все обязанности, необходимые для его должности. **Выполняя эти обязанности и ответственность**, Работник должен соблюдать все политики, процедуры, правила и положения Работодателя, как в письменной, так и в устной форме, которые время от времени объявляются Работодателем. **Работник также понимает и соглашается с тем**, что его назначение, обязанности и ответственность, а также порядок отчетности могут быть изменены Работодателем по собственному усмотрению **без прекращения действия** настоящего соглашения	Сотрудник соглашается с тем, что он всегда будет добросовестно, упорно и по мере **своих умений**, **способностей**, опыта и талантов выполнять все обязанности, предусмотренные его должностью. **При выполнении этих обязанностей и обязанностей** Работник обязан соблюдать все правила, про¬цедуры, правила и положения Работодателя, как письменные, так и устные, как это время от времени объявляется Работодателем. **Это также понято и согласовано на Сотрудником**, что его назначение, обязанности и ответственность и сообщение о мерах могут быть изменены Работодателем по собственному усмотрению, **не вызывая завершение** этого соглашения

17 Шушарина Г.А., Петрунина Ж.В. Сопоставительный анализ текстов онлайн-переводов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 4 (450): Филологические науки. Вып. 124. – С. 185–192. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-tekstov-onlayn-perevodov/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

перевод отрывков деловых текстов при помощи переводчика С. Из 7 примеров, где в переводе следовало использовать существующий в языке профессиональный термин, программа преуспела лишь в 3-х. В целом, авторы высоко оценили перспективы применения нейронного машинного перевода при работе с деловыми текстами. Программа может грамотно сформулировать мысль и грамматически, верно, построить текст и даже избежать ошибок в тех случаях, где бы их допустил человек. Особое внимание было уделено стандартам делового перевода. Главный стандарт – достижение деловой функции, может быть достигнут только при полной стилистической, семантической и культурной эквивалентности текста оригинала и текста перевода. Лучше всего искусственный перевод (ИИ) справляется со стилистическим и семантическим уровнями. Для достижения высокой культурной эквивалентности при переводе необходим профессионал, обладающий отличными фоновыми знаниями, а значит роль человека при переводе всё ещё остаётся ключевой[18].

Эта мысль была подтверждена при исследовании машинного перевода процессуальных документов. При переводе часто терялась смысловая нагрузка текста. Причиной ошибок также стал неправильный выбор значения термина. В большинстве случаев программа использует наиболее часто употребляемое слово в его синонимичном значении, что приводит к искажению смысла перевода. Иногда неправильный перевод приводил к серьёзным фактическим ошибкам, например в определении пола потерпевшего лица в юридическом документе, что критические важно, например при вынесении судебных приговоров[19].

Частота описанных выше ошибок коррелирует с языком, на котором написан исходный текст, специфичностью употреблённой терминологии и выбранной моделью машинного переводчика.

Проблематика перевода рекламного текста

При рассмотрении особенностей машинного перевода рекламного текста будем опираться на работу Е.С. Ошановой в которой был разобран перевод текстов маркетинговых кампаний известных брендов: Apple, IKEA и H&M. Перевод осуществлялся при помощи моделей D, G и P. В результате, был составлен большой корпус переведённых текстов (100 единиц).

Автор акцентирует внимание на конечной цели перевода рекламного текста – эффективной передаче информации читателю для создания положительной реакции на неё. По большей части, это скорее не перевод, а создание нового текста, адаптированного под социальные, культурные и ситуативные особенности аудитории[20].

Неоспоримым оказался факт необходимости использования машинного перевода, поскольку:

1. Ускоряется процесс работы;
2. Пропадает потребность в найме дополнительных переводческих кадров.

Всё же, на сегодняшний день машина не может решить ключевую задачу процесса перевода – выбор контекстуально-необходимого значения. Помимо этого, качество перевода может колебаться в зависимости от стиля и тематики оригинального текста, а также родственности языков в лексике, синтаксисе и грамматике. Из-за перечисленных факторов могут возникать ошибки:

1. Лексико-семантические:

Таблица 4.

Виды лексико-семантических ошибок.

Вид ошибки	Оригинал	Перевод
Некорректный выбор значения	A display so responsive, every interaction **feels new again**.	Дисплей с такой чувствительностью, что каждое взаимодействие с ним **кажется новым.**
Неправильный перевод отдельного термина	**Aircarbon**	**Летательный аппарат**

Лексико-семантических ошибок в машинном переводе рекламных текстов оказалось набольшее количество. Чаще всего программы ошибались в поиске корректного значения слова (95 ошибок), как в примере в таблице 4, где неправильно передан оттенок значения[21] .

2) Синтаксические:

Таблица 5.

Виды синтаксических ошибок.

Вид ошибки	Оригинал	Перевод
Неправильный выбор части речи	**Call** emergency services right from your wrist.	**Вызов** экстренных служб прямо с вашего запястья

18 Шушарина Г.А., Петрунина Ж.В. Сопоставительный анализ текстов онлайн-переводов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 4 (450): Филологические науки. Вып. 124. – С. 185–192. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-tekstov-onlayn-perevodov/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).

19 Волосова Н.Ю. Об использовании потенциала машинного и/или автоматизированного перевода при переводе процессуальных документов в уголовном судопроизводстве // Вопросы российского и международного права. – 2023. – Том 13, № 3А. – С. 553–562. – URL: http://www.publishing-vak.ru/file/archive-law-2023-3/d11-volosova.pdf (дата обращения: 20 марта 2025).

20 Ошанова Е.С. Практическое применение систем машинного перевода при переводе маркетинговых текстов // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2023. Т. 19, № 2. С. 92–103.

21 Ошанова Е.С. Практическое применение систем машинного перевода при переводе маркетинговых текстов // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2023. Т. 19, № 2. С. 92–103.

Вид ошибки	Оригинал	Перевод
Нарушение согласования	Aircarbon harnesses nature to create a more sustainable alternative to fabrics like synthetic plastic and animal **leather**	…чтобы создать более устойчивую альтернативу для тканей, таких как синтетический пластик и **кожи** животных.

Синтаксических ошибок машина допустила меньше, чем лексико-семантических, однако их разнообразие было куда более обширным: нарушение согласования, неправильный выбор части речи и местоимений, опущение слов, нарушение порядка построения предложений, добавление слов. Некоторые примеры приведены в таблице 5.

3) Стилистические:

Таблица 6.

Виды стилистических ошибок.

	Оригинал	Перевод
Буквальный перевод	Track every **way** you work out.	Отслеживайте каждый **способ**, которым вы тренируетесь.
Тавтология	…every interaction **feels new again**.	…каждое взаимодействие **снова чувствует себя новым**.
Некорректный выбор значения	Sun protective clothing and sun **hats** hang on the coat rackat a **glance**.	Солнцезащитная одежда и солнечные **шапки** висят на стойке для пальто **с первого взгляда**…

Стилистические ошибки чаще всего выражались тавтологией и буквальным переводом. Также были допущены неточности в выборе стилистически наилучшего значения слова[22].

По результатам эксперимента, с задачей лучше всего справились сервисы D и G (по 40 и 47 ошибок соответственно). У модели P результаты значительно хуже – 85 неточностей. Программный продукт D также допустил меньше ошибок в синтаксисе и лексико-семантической составляющей. Переводчик G преуспел в работе со стилистикой[23].

Заключение

В результате проведённого анализа можно сделать вывод, что, хотя, современные системы машинного перевода текстов довольно успешно справляются с передачей содержания текста и ключевых мыслей, пока они не могут работать в режиме «полной автономии» и должны выступать лишь в роли «ассистента».

Связано это большей части с ошибками, которые возникают при обработке текстовых данных. В данной статье удалось их проанализировать и выделить основные: неточности в переводе узкоспециализированной терминологии и аббревиатур, неверное использование буквального перевода, нарушения лексической сочетаемости, потеря смысловой нагрузки, тавтология.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева О.И., Пономарева. Е.Н. Научный стиль русского языка: учебное пособие; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 79 с.
2. Бакланова П.П. Учебный и научный тексты с точки зрения постулатов речевого общения. Русский язык в школе. – 2010. – № 5. – С. 30–36
3. Кузнецов И.Н. Бизнес риторика / И.Н. Кузнецов. – Москва, 2009.
4. Колтунова М.В. Деловое общение: нормы, риторика, этикет / М. В. Колтунова. – Москва, 2000.
5. Жумаев О.Ю. Специфические особенности текста рекламы // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25 (240): Филология. Искусствоведение. Вып. 58. – С. 63–67. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-osobennosti-teksta-reklamy/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).
6. Томин В.В. О проблемах машинного перевода научно-технического текста в информационном поле кросс-культурного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 1 (176). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-mashinnogo-perevoda-nauchno-tehnicheskogo-teksta-v-informatsionnom-pole-kross-kulturnogo-vzaimodeystviya/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).
7. Антаева К.В., Елагина Ю.С. Проблемы машинного перевода научного текста по психологии // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Том 14, № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mashinnogo-perevoda-nauchnogo-teksta-po-psihologii/viewer (дата обращения: 20 марта 2025).
8. Шушарина Г.А., Петрунина Ж.В. Сопоставительный анализ текстов онлайн-переводов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 4 (450): Филологические науки. Вып. 124. – С. 185–192. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-tekstov-onlayn-perevodov/viewer

22 Царегородцев, А.В., Самойлов В.Е., Барзолевская А.Ф., Кондрашкин Д.А. Сравнение алгоритмов машинного обучения классификации интернет-публикаций // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. – 2021. – № 1. – С. 58–63.

23 Ошанова Е.С. Практическое применение систем машинного перевода при переводе маркетинговых текстов // Социально-экономическое управление: теория и практика. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 92–103.

(дата обращения: 20 марта 2025).
9. Волосова Н.Ю. Об использовании потенциала машинного и/или автоматизированного перевода при переводе процессуальных документов в уголовном судопроизводстве // Вопросы российского и международного права. – 2023. – Том 13, № 3А. – С. 553–562. – URL: http://www.publishing-vak.ru/file/archive-law-2023-3/d11-volosova.pdf (дата обращения: 20 марта 2025).
10. Царегородцев А.В., Самойлов В.Е., Барзолевская А.Ф., Кондрашкин Д.А. Сравнение алгоритмов машинного обучения классификации интернет-публикаций // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. – 2021. – № 1. – С. 58–63.
11. Ошанова Е.С. Практическое применение систем машинного перевода при переводе маркетинговых текстов // Социально-экономическое управление: теория и практика. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 92–103.

© Соколов Кирилл Леонидович (kirillsokolov2015@mail.ru), Царегородцев Анатолий Валерьевич (tsaregorodtsev_av@pfur.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.41

КРЕАТИВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ОРИЕНТАЦИИ НА ПОЗНАНИЕ

CREATIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS A KEY COMPONENT OF ORIENTATION TOWARDS COGNITION

M. Sysoeva

Summary: The problem of developing creativity of high school students in educational and research activities is investigated. The relevance of the work is due to the need to prepare a competent graduate who is able to produce rational solutions in the context of global socio-cultural challenges, as well as develop Soft skills and emotional intelligence for effective adaptation and self-realization. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the concept of creativity as an integrative quality is clarified, including motivational, emotional-volitional, cognitive, and operational-activity components. The mechanisms of its formation have been identified, among which the key role is played by the educational environment, stimulating teamwork, reflection and emotional involvement. The criteria and levels of formation of creativity of high school students have been developed: motivational; emotional-volitional; cognitive; operational-activity. The methodological basis of the study were the ideas of problem-based, heuristic and research learning aimed at developing Soft skills by solving non-standard problems. A structural and functional model of creativity formation is proposed, where the central place is occupied by creative situations requiring team cooperation and emotional-intellectual involvement. The conditions for the implementation of the model are defined as: establishment of subject-subject relations contributing to the development of emotional intelligence; introduction of dialogical communication to strengthen teamwork; integration of creative tasks stimulating Soft skills. Experimental testing of the model confirmed its effectiveness: positive dynamics of quantitative and qualitative changes in the level of creativity of high school students was revealed. The results demonstrate an increase in emotional intelligence, the ability to work in a team, and the readiness to solve complex problems in conditions of uncertainty.

Keywords: creativity, educational and research activities, Soft skills, emotional intelligence, teamwork.

Сысоева Марина Станиславовна
Соискатель, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
kms081@mail.ru

Аннотация: Исследована проблема формирования креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности. Актуальность работы обусловлена необходимостью подготовки компетентного выпускника, способного продуцировать рациональные решения в условиях глобальных социокультурных вызовов, а также развивать Soft skills и эмоциональный интеллект для эффективной адаптации и самореализации. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнено понятие креативности как интегративного качества, включающего мотивационные, эмоционально-волевые, когнитивные и операционно-деятельностные компоненты. Выявлены механизмы её формирования, среди которых ключевую роль играет образовательная среда, стимулирующая командную работу, рефлексию и эмоциональную вовлечённость. Разработаны критерии и уровни сформированности креативности старшеклассников: мотивационный; эмоционально-волевой; когнитивный; операционно-деятельностный. Методической основой исследования выступили идеи проблемного, эвристического и исследовательского обучения, направленные на развитие Soft skills посредством решения нестандартных задач.

Предложена структурно-функциональная модель формирования креативности, где центральное место занимают креативные ситуации, требующие командной кооперации и эмоционально-интеллектуальной вовлечённости. Условиями реализации модели определены: установление субъект-субъектных отношений, способствующих развитию эмоционального интеллекта; внедрение диалогической коммуникации для укрепления командной работы; интеграция креативных задач, стимулирующих Soft skills. Экспериментальная апробация модели подтвердила её эффективность: выявлена положительная динамика количественно-качественных изменений в уровне креативности старшеклассников. Результаты демонстрируют рост показателей эмоционального интеллекта, способности к командному взаимодействию и готовности к решению сложных задач в условиях неопределённости.

Ключевые слова: креативность, учебно-исследовательская деятельность, Soft skills, эмоциональный интеллект, командная работа.

Познание, как проявление личностного потенциала школьников представляет особый интерес в психолого-педагогических исследованиях. Как справедливо утверждает А.В. Кирьякова: «Традиционные представления о закономерностях становления личности, развития интеллекта, творческого потенциала школьника и учителя обогащаются новыми теориями, концепциями, инновационными технологиями, моделями, вариативными образовательными программами, требуют усиления внимания к фундаментальным основам развития науки и практики» [7]. В условиях внедрения компетентностного подхода, требующего направленности образования на развитие личностных качеств старшеклассника, которые обеспечивают способность самостоятельно решать проблемы в разнообразных сферах деятельности (познавательных, мировоззренческих, нравственных и др.) на основе как социального, так и приобретенного собственного опыта, особой орга-

низации образовательного процесса и оценивания его результатов, формирование креативности в старшей школе приобретает актуальность.

Креативность является особым феноменом, который является предметом изучения многих наук, в частности философии, психологии, социологии, психолингвистики, валеологии, а также педагогики. Это привело к множеству интерпретаций, связанных с сущностью творчества и используемых для определения различных, а иногда и взаимоисключающих явлений [10]. Что касается соотношения понятий «креативность» и «творчество», то наиболее распространенным является подход, который заключается в том, что креативность, с одной стороны, реализуется в процессе творчества и является ее мотивационной основой (как субъектная детерминанта творчества), а с другой – развивается и формируется в зависимости от особенностей и условий течения творчества (как объективная ее детерминанта)[13].

Креативность – это динамическое личностное комплексное интегрированное качество, которая определяет способность к творчеству и является условием самореализации личности [6]. Креативность нельзя толковать ни как набор некоторых задатков, ни как совокупность определенных способностей, так как, такой подход сводит креативность к второстепенному, малосодержательному понятию, не указывающему ни на природу, ни на сущность этого феномена [24]. В тоже время, креативность связана практически со всеми чертами личности, может проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности в процессе их создания, то есть является многофакторным феноменом [3]. Показателем креативности является не столько творческий результат, сколько процессы, которые ее актуализируют, и характеристика среды, в которой стимулируется творческая производительность [20].

Механизмы творческой деятельности как акты креативного процесса включают: активное сознание при постановке проблемы; активное бессознательное на этапе решения проблемы; активное сознание в процессе отбора решений, их обоснования и проверке [15]. Креативность не является врожденным качеством личности, она развивается в непосредственной деятельности, в процессе обучения и воспитания. Для получения наилучших результатов в развитии креативности старшеклассника нужно одновременно влиять на когнитивную, эмоционально-волевую и мотивационную сферы личности [18]. Следовательно, формирование креативности личности должно осуществляться на основе специальных заданий, в которых прописаны инструментарий и конкретизирована ситуация учебно-исследовательской деятельности [21]. Эти выводы мы возьмем за основу для разработки комплекса творческих задач по формированию креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности.

Принимаем во внимание полифункциональность креативности, связанная с такой определяющей ее характеристикой как субъективная детерминанта творческих проявлений, благодаря которой учебная деятельность приобретает продуктивный характер и выступает средством развития субъектности и компетентности учащихся [12].

А.В. Валюк выделяет три группы взаимосвязанных качеств личности старшеклассника (когнитивные, креативные и деятельностные), которые в совокупности обеспечивают осуществление учебно-исследовательской деятельности и одновременно проявляются, и развиваются в процессе самостоятельной продуктивной деятельности [2]. Г.Б Свидзинская видит в структуре креативности единство когнитивных способностей, матриц мотивационных и личностных характеристик, также указывает на качества креативного поведения: самоуважение, настойчивость, высокий уровень энергии, широкий круг интересов, сензитивность к проблемам, энтузиазм, предпочтение сложным или неопределенным замыслам, открытость опыту и нешаблонность [14].

В рамках нашего исследования наиболее полную структуру креативности старшеклассников предлагает Р.В. Козьяков, выделяя такие компоненты: мотивационно-эмоциональный – познавательная мотивация старшеклассника, ориентация на творческую деятельность, на поиск путей реализации своих потенциальных возможностей через творчество на уроке, способность к самоактуализации, эмоциональная настройка на творческий процесс, направленность на достижении цели творческой деятельности, развитие воображения, фантазии, эмпатии, способность чувствовать разноцветные эмоции, чувствительность к новому, способность к саморегуляции; интеллектуальный - оригинальность, гибкость, оперативность мышления, творческое воображение, легкость ассоциаций, быстрота в усвоении информации, склонность к сравнениям, сопоставлениям; деятельностный - скорость овладения умениями, деятельность по степени самостоятельности, производительности, организованности, способность к выработке стратегии и тактики решения новых задач, учебных проблем[8]. В исследовании феномена креативности особое значение приобретают Soft Skills, которые понимаются как комплекс над предметных умений, включающих коммуникацию, критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект и командную работу [23]. Интеграция этих навыков в исследовательскую деятельность учащихся становится ключевым элементом современной педагогической парадигмы, направленной на развитие функциональной грамотности и готовности к решению реальных задач. Исследовательская деятель-

ность, понимаемая как процесс самостоятельного или группового поиска, анализа и интерпретации информации, предоставляет уникальные возможности для развития Soft Skills [17].

Цель и задачи исследования

Цель и задачи исследования: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка методики формирования креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:** 1) на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыть сущность и основополагающие характеристики креативности старшеклассников; 2) определить уровни сформированности креативности старшеклассников, ее критерии и показатели; 3) обосновать и разработать структурно-функциональную модель и способы формирования креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности; 4) экспериментально проверить эффективность методики формирования креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности.

Материала и методы

Для диагностики сформированности креативности старшеклассников необходимо использовать определенную систему критериев и показателей. Критериями сформированности креативности являются характеристики, которые позволяют сформулировать суждение об изменении, происходящим в процессе формирования этого качества в процессе обучения [19]. В качестве критериев выступают личностные проявления креативности: личностное отношение старшеклассников к творческой деятельности; мотивация, желание творческой самореализации; способность видеть проблемы, генерировать идеи, выдвигать гипотезы; способность размышлять и субъективной самооценки [11].

На основе проекции содержания компонентов креативности старшеклассников на описание критериев указанного качества и с учетом вышеупомянутых личностных проявлений креативности, был разработан ряд показателей диагностики креативности [9]. Каждый из показателей содержит характеристики, на основе которых можно сформулировать суждение об уровне развития или проявления того или иного критерия сформированности креативности старшеклассников. В совокупности эти характеристики определяют уровни проявления общих признаков.

Это позволяет сделать вывод об уровне сформированности креативности старшеклассников и выделить критерии уровней сформированности обозначенного качества, динамика которого проанализирована в описании опытного обучения: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и операционно-деятельностный [10]. Содержание критериев детализировано основными и дополнительными показателями. Разработанные критерии положены в основу оценивания сформированности мотивов и умений, которые обеспечивают выполнение творческих задач. Предложенные критерии измерения уровня сформированности старшеклассников, соотносимы с критериями оценивания образовательных достижений выпускников средней школы. Креативность, как отмечалось выше, формируется во время организации продуктивного познания. Следовательно, модель процесса формирования креативности должна соответствовать логике продуктивного обучения.

Методической основой формирования креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности являются идеи и инструментарий различных типов обучения: проблемного-построение обучения как решение ряда проблемных ситуаций; эвристического-обеспечение самореализации и образовательного развития учащихся в процессе создания образовательных продуктов в области знаний и деятельности, которые они изучают; технологии критического мышления - свободное использование умственных стратегий и операций для формулирования обоснованных выводов и оценок, принятия решений; проектного обучения - привлечение учащихся к систематизации и приобретению знаний, создание собственного продукта в процессе выполнения специальных задач-проектов; исследовательского - решения задач, не имеющих заранее известного результата, и предполагает поиск необходимой информации из источников, ее группировка и интерпретация; интерактивного - обучение в условиях постоянной и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса; игрового - создания условных ситуаций, направленных на воспроизводство и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях[1].

Следует особо подчеркнуть роль учителя в этом процессе, поскольку одним из важнейших факторов развития креативности старшеклассников выступает креативность самого учителя.

С целью установления уровня компетенции учителя в формировании креативности старшеклассников было проведено интервьюирование учителей, которое показало, что, к сожалению, учителя не смогли четко определить сущность креативности, а большинство из них (74%) понятия «креативность» и «творческие способности» считают синонимичными и взаимозаменяемыми, 17% учителей дали лишь общее определение креативности как психофизиологического свойства учащегося, необходимого для успешного выполнения различных видов деятельности. По мнению 21% учителей креатив-

ность — это высокая способность к овладению новыми знаниями и умениями, умение видеть проблемы, нестандартность мышления; 45% понимают креативность - как умение мыслить самостоятельно и неординарно. Однако, подавляющее большинство респондентов усматривает значение креативности в становлении личности и убеждены в важности ее формирование. 93% опрошенных учителей считают, что работу с формированием креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности необходимо проводить систематически, ибо указанное качество личности способствует развитию мышления учащихся, совершенствованию умений критически оценивать информацию и выражать собственные мысли о ней, генерировать идеи, решать нестандартные ситуации. Средствами формирования креативности учителя назвали следующие: выполнение творческих заданий – написание контента, эссе) – 51 %; выполнение практических задач, предусмотренных действующей программой - 36%; формирование творческих умений с помощью соответствующих вопросов – 13%. Для разработки творческих заданий учителя, в основном, используют материалы, представленные в учебнике - 63%. Анализ показал, что систематически работают над формированием креативности 21 % опрошенных учителей, эпизодически – 37 %, только при выполнении творческих заданий – 42%, что происходит на уроках с использованием интерактивных технологий, проблемных и исследовательских методов обучения. Следовательно, большинство учителей не уделяет должного внимания формированию креативности. Выбирая формы обучения, учителя, как правило, выходят из особенностей учебного материала, интересов учащихся, отдавая предпочтение комбинированным урокам. Только 12% учителей время от времени практикуют лекции и семинары. 75% учителей организуют работу учащихся на уроке в коллективной и индивидуальной формах, в малых группах - не часто, поскольку, по их мнению, это связано со сложностью оценки и с определенными трудностями в отношении обеспечения продуктивной работы каждого учащегося в группе. На вопрос о методах, приемах и средствах формирования креативности старшеклассников 18% учителей вообще не ответили, 67% учителей такими методами назвала проблемные (создание проблемных ситуаций, проблемное изложение, задачи поискового характера), эпизодически использовались исследования и индивидуальные лабораторные работы. Только 12% учителей реализуют в обучении проектную технологию, 7% – анализ ситуаций (кейс-метод), 13% используют ролевые игры. Однако, значительная часть учителей не смогла привести конкретные примеры использования методов средств формирования креативности. Опрос учителей показал, что они не полностью понимают сущность отдельных методов, осознают особенность активных и интерактивных методов для формирования креативности учащихся. Однако, только 18% учителей применяют интерактивные методы постоянно и системно; используют ее время от времени 46%; 21% - иногда и 15% – практически не используют, что объясняли нехваткой времени на уроке из-за объема и сложность содержания учебного материала, отсутствием дидактических материалов методических рекомендаций по их внедрению. Вместе с тем, 45% педагогов подчеркивают использование современных информационных ресурсов (образовательных веб-сайтов, учебных и социальных сетей), рассматривая их как средства поиска, обработка, хранение информации, что облегчает их усилия по подготовке и проведение уроков. 66% учителей считают интернет весомым источником информации, из них 52% всегда используют этот ресурс для разработки творческих заданий, 28% – часто, 20% - иногда. Значительное количество учителей (38%) использует различные виды наглядности, однако, не рассматривает ее как информационную основу для разработки творческих задач.

Анализ ученических анкет и собеседований показал, что большинство учащихся 10-11-х классов (93%) понимают важность творческой деятельности для собственного развития, необходимость формирования креативности – качества, обусловливающего их успешность. На вопрос «Какую цель вы преследуете, когда занимаетесь творческой деятельностью?» старшеклассники давали разные ответы, в том числе: получить высшую оценку – 32%; быть лидером класса - 8%; развивать собственные способности - 26%; средство самореализации - 27%; из-за любознательности - 7%. Проведенное анкетирование дает основания утверждать, что учащиеся положительно относятся к творческой деятельности и выполнению различных задач творческого характера. В частности, 76% опрошенных указали, что им нравится выполнять творческие работы. Из них только 12% учащихся ответили, что этого требует программа, а 7% - не чувствуют потребности выполнять творческие задания. 54% учащихся нравится решать проблемные задачи; 28% – заполнять картосхемы; 44% – составлять логические схемы; 30% - самому находить проблему. 84% учащихся указали, что им нравится участвовать в дискуссии; 37% – письменные творческие работы; 51 % – выполнять лабораторные работы; 53% - выполнять проекты; 66% – участвовать в ролевых играх. Они готовы работать в группах (91%) с позитивной атмосферой общения.

Разрабатывая экспериментальную модель формирования креативности старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности, необходимо было определить ее компоненты и установить существенные связи между ними. В основу построения модели был положен учебно-воспитательный процесс как системы, поэтому в обязательные ее элементы включены:

— ожидаемые результаты обучения по предлагаемой модели;
— методологические основы (подходы и принципы, на которых строится модель);

— содержание, на котором реализуется экспериментальное обучение;
— формы, методы, приемы и средства обучения в их процессуально-технологической последовательности.

Каждый из указанных компонентов мы рассматриваем во взаимосвязи и взаимодействия с другими компонентами модели, что обеспечивает возможность достижение цели учебно-исследовательской деятельности.

Поскольку, реализация модели происходит в условиях реального обучение и не требует ни изменения классно-урочной системы, ни специально организованных форм обучения, то выбор ведущих методологических подходов опирался на требования ФГОС СОО и действующих образовательных программ, согласно которым отдавалось предпочтение личностно ориентированному, деятельностному и компетентностному подходам.

Понятие «творческое задание» определяется как специфическая форма организации учебного материала, с помощью которой учитель создает творческую ситуацию, прямо или косвенно определяет цель, условия и требования к учебной деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями и умения, развивают личностные качества [22]. Признаком творческой задачи является ее познавательная ценность, поскольку творческая или проблемная задача требует самостоятельного решения, которое направлено на получение новых знаний [4]. Выделенные типы творческих задач направлены на формирование определенной составляющей креативности, но в процессе их использования формируются и другие. Например, применение проблемных задач, ориентированных на формирование интеллектуального компонента креативности учащихся, предусматривающих формирование умение решать проблемы, сравнивать, сопоставлять разные взгляды на проблему, аргументировать выбор собственной позиции, вести эвристическую беседу, способствуют развитию деятельностного компонента. Коммуникативные задачи направлены на взаимодействие учащихся в процессе решения задач и создания креативного продукта, делают возможным комплексное воздействие на все составляющие креативности старшеклассника. Таким образом, креативные творческие задачи взаимосвязаны и взаимовлияют на формирование всех компонентов креативности старшеклассников в процессе учебно-исследовательской деятельности. Взаимосвязь между компонентами креативности старшеклассников и типами креативных заданий можно представить в обобщенном виде (Рис. 1).

Структурно-функциональная модель формирования креативности старшеклассников содержит все компоненты подготовительной работы (выявление концептуальных основ исследование, определение цели, принципов, содержание экспериментальной методики, педагогических условий формирования креативности и механизмы их реализации (группы оптимальных форм, методов и средств организации обучения) и экспериментальной работы (этапы формирования креативности, критерии и уровней сформированности креативности старшеклассников), а также прогнозируемый результат опытного обучения по предложенной методике.

Методы исследования

Анализ теоретических основ формирования креативности старшеклассников, диагностика старшеклассников и учителей и результаты констатирующего среза в ходе деятельности в экспериментальных ситуациях дали основание для внедрения методики формирования креативности старшеклассников и экспериментальной проверки ее эффективности. Положенные в основу экспериментальной методики обучения, понятия; подходы; принципы; содержательно-технологический и оценочно-результативный составляющие, совокупно отражают логику процесса формирования креативности старшеклассников.

Рис. 1. Взаимосвязь креативных задач со структурой креативности.
Источник: Разработано автором

Объективность полученных данных педагогического эксперимента по формированию креативности старшеклассников обеспечивается:

— выявлением и сравнением изменений, произошедших во время эксперимента в контрольных и экспериментальных группах;
— применением обоснованных показателей и критериев результативности экспериментальное обучение дало возможность выяснить уровни сформированности креативности старшеклассников на разных этапах эксперимента;
— анализом исследования с использованием методов математической статистики.

На протяжении всего эксперимента анализировались результаты промежуточных срезов знаний и умений учащихся путем проведения контрольных работ с включением в них нестандартных задач, что было основанием частично корректировать ход исследования, осуществлять качественную и количественную характеристику его результатов. Экспериментальная проверка сформированности креативности должна быть статистически обоснованной. В психолого-педагогических исследованиях допускается выборка в 300–500 наблюдений и считается достаточной для обоснованных выводов [5]. Для сравнения результатов выборочных величин в контрольных и экспериментальных группах и установление целесообразности эксперимента мы использовали t-критерий Стьюдента. Поскольку выборки статистически однородны, то это предположение было подвергнуты математической проверке. Для этого с помощью t-критерий Стьюдента вычислялись полученные результаты в контрольных и экспериментальных группах в течение формирующего этапа педагогического эксперимента. Формирующим экспериментом в течение 2022–2024 гг. было охвачено 398 учащихся 10-11-х классов (16 классов). В контрольных группах обучение происходило по традиционной методике, в экспериментальных - по разработанной нами методике формирования креативности. После определения контрольных и экспериментальных групп проведено анкетирование учащихся и констатирующие срезы. Диагностика уровней сформированности креативности старшеклассников проводилась с использованием специально разработанных вопросов и заданий, сгруппированных в соответствии с разработанными критериями. Результаты констатирующих срезов служили основанием для констатации уровней сформированности компонентов креативности и позволили сравнивать состояние сформированности креативности старшеклассников определенного уровня в контрольных и экспериментальных группах до начала формирующего этапа эксперимента.

Методикой предусматривался перечень утверждений, по поводу которых необходимо было высказать согласие или возражение. Респондентам необходимо было также провести самооценку творческих мотивов, которая дала возможность выделить соответствующие уровни сформированности мотивационно-эмоционального компонента креативности до начала формирующего этапа эксперимента [16]. Результаты диагностики позволили сделать следующие выводы: у 50% учащихся частично сформированы мотивы учебной деятельности (стремление узнать новое, овладеть знаниями, умениями) однако слабо развито стремление саморазвития, самореализации; им свойственно ограниченное круг интересов; неустойчивые, импульсивные познавательные мотивы, безразличное отношение к обучению; нежелание решать проблемные, творческие задачи характерны почти четверть учащихся, испытывающих негативные эмоции от творческого процесса; лишь до 5,5 % учащихся испытывают удовольствие от процесса и результатов творческой деятельности, в них преобладают эмоции радости, восторга, вдохновения от процесса обучения, характерна развитая самооценка, требовательность к себя; 20% учащихся испытывают положительные эмоции в процессе обучения, однако проявляют интерес к творческой деятельности и желание творческой самореализации в отдельных учебных ситуациях; 27% старшеклассников проявили стремление к самореализации; для 32% учащихся мотивацией творческой деятельности было стремление получить более высокую оценку; 24% респондентов указывали на интерес к знаниям, стремление повысить свою успешность; 8% учащихся получают удовольствие от решения интересных задач. Количественный анализ результатов анкетирования позволил констатировать уровень сформированности креативности старшеклассников по мотивационным и эмоциональным критериям и показал необходимость формирования полноценной мотивации старшеклассников к творческой деятельности, желание самореализации в креативной объективной самооценке собственной творческой деятельности и ее результатов. Для констатации уровней сформированности интеллектуального и деятельностного компонентов креативности были проведены срезы, позволившие сравнить состояние сформированности креативности старшеклассников определенного уровня в контрольных и характеристике его результатов, выявлении ошибок в ответах учащихся. Усредненные результаты анкетирования и констатирующих срезов обобщено в табл.1.

С целью статистического обоснования анализа результатов обучения на основе Т-критерия Стьюдента будем пользоваться относительными долями. Обобщенные результаты уровней сформированности креативности старшеклассников после формовочного эксперимента сведены в табл. 2.

Наглядно уровни сформированности креативности учащихся в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе эксперимента представлены на рис. 2.

Таблица 1.

Диагностика уровней сформированности компонентов креативности старшеклассников на начальном этапе эксперимента.

Компоненты креативности	Высокий		Выше среднего		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Мотивационно-эмоциональный	5,4	6,0	17,5	17,9	49,6	48,7	27,5	27,4
Интеллектуальный	5,1	7,1	16,1	18,1	50,2	47,1	28,6	27,7
Деятельностный	4,9	5,8	17,7	18,5	49,8	48,1	27,6	27,6
Средний показатель	5,1	6,3	17,1	18,1	49,9	47,9	27,9	27,5

Источник: Разработано автором

Таблица 2.

Уровни сформированности креативности на начальном этапе эксперимента.

Уровни креативности	КГ (P_1)	ЭГ(P_2)	ΔP
Высокий	0,05	0,06	0,01
Выше среднего	0,17	0,18	0,01
Средний	0,5	0,49	0,01
Низкий	0,28	0,27	0,01
Всего	1,00	1,00	

Источник: Разработано автором

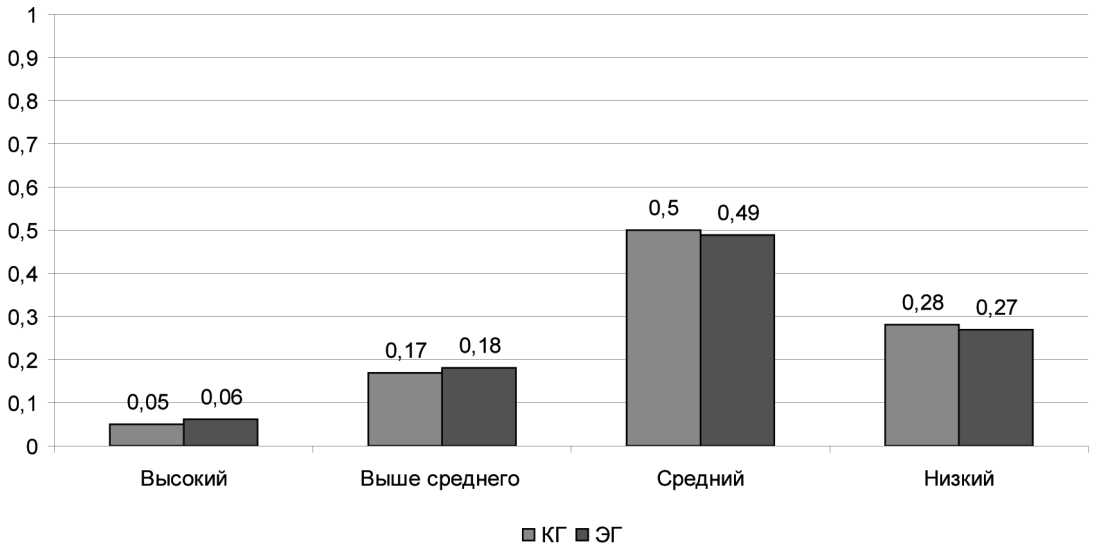


Рис. 2. Сравнение уровней сформированности креативности в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе в относительных частотах

Источник: Разработано автором

Анализ обобщенных результатов анкетирования и констатирующих срезов показал, что 50% учащихся контрольных и 49% учащихся экспериментальных групп показали средний уровень сформированности креативности, 27% от общего количества старшеклассников, участвовавших в эксперименте - низкий, уровень выше среднего выявили 17,5% учащихся и лишь 5,5% – высокий уровень сформированности креативности. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость разработки методики формирования креативности старшеклассников.

Анализ результатов анкетирования заключительного состояния сформированности креативности старшеклассников в контрольных и экспериментальных группах по мотивационным и эмоциональным критериям (таблица 3) позволил сделать такие выводы: большинство учащихся экспериментальных групп (51,7%) испытывают положительные эмоции в процессе обучения, испытывают удовольствие и от процесса, и от результа-

тов творческой деятельности, в них преобладают эмоции радости, восхищение, вдохновение, стремление к самореализации; 27,6% учащихся экспериментальных групп обнаруживают в отдельных учебных ситуациях интерес к творческой деятельности и желание творческой самореализации, хоть и испытывают при этом положительные эмоции от креативной деятельности в процессе обучения; процент учащихся экспериментальных групп с низкой мотивацией уменьшился до 16%; в классах, где происходило обучение по традиционной методике, почти четверть учащихся проявили неустойчивые, импульсивные познавательные мотивы, безразлично отношение к обучению, нежелание решать проблемные, творческие задачи; только в отдельных учебных ситуациях 19,6% учащихся контрольных групп проявляют интерес к творческой деятельности и желание творческой самореализации; высокий уровень сформированности мотивов учебной деятельности в этих классам увеличился лишь до 6%. Следовательно, у учащихся экспериментальных групп существенно изменилось отношение к творческой деятельности и желание творческой самореализации, усилилась мотивация и осознанное отношение к обучению.

Положительные изменения наблюдались в контрольных группах, но они были менее заметными. Количественный анализ результатов анкетирования показывает положительную динамику формирования мотивационно-эмоционального компонента креативности старшеклассников экспериментальных групп. Диагностика уровней сформированности креативности старшеклассников по когнитивным и операционно-деятельностным критериям проводилась на основе контрольных срезов в контрольных и экспериментальных группах. Согласно требованиям эксперимента контрольные срезы проводятся при одинаковых условиях и требований, с соблюдением одинаковых критериев оценивания на всех этапах эксперимента. Для диагностики уровней сформированности креативности старшеклассников по когнитивным и операционно-деятельностным критериями было разработано восемь задач разного уровня сложности, аналогичных тем, что использовались в констатирующем срезе, но на более сложном материале. Старшеклассникам было предложено выполнение разноуровневых задач, которые охватывали знания, умение и приобретенный опыт творческой деятельности. Полученные результаты выполнения заданий различались в контрольных и экспериментальных группах (табл. 3).

Наилучшие результаты оказались в формировании креативности старшеклассников по когнитивному критерию. Показатели можно объяснить тем, что старшеклассники в процессе реализации экспериментальной программы систематически выполняли аналогичные задачи, решали и моделировали разнообразные креативные ситуации (задачи), принимали активное участие в создании различных видов креативного образовательного продукта. Названные виды работ показали положительную динамику формирования креативности. Хуже старшеклассники решали задачи, связанные с написанием статей, тезисов выступления, эссе, раскрытие темы которых требовало применения определенного уровня знаний, умений, а также выражения своих личных взглядов на проблему, отстаивание убеждений. Только 22% учащихся успешно справились с такими задачами. Характерно, что учащиеся экспериментальных групп показали лучшие результаты, которым опытная методика дала большие возможности выражать свои мысли в процессе изучения программного материала: старшеклассники осуществляли проекты, готовили презентации, решали ситуативные задачи соответствующей направленности. Результаты по операционно-деятельностному критерию ниже по сравнению с другими критериями. Учащиеся решали задачи, направленные на выявление умения находить закономерности, распределять по сходству признаков, сравнивать, определять лишнее и объяснять целесообразность своих действий, анализировать, систематизировать и обобщать, аргументировать. Результаты выполнения задач такого типа, подтвердили положительную динамику в экспериментальных группах: количество учащихся, которые успешно справились со следующими задачами, выросла с 5% до 14%. Такие результаты можно считать закономерными, поскольку экспериментальная методика предусматривала широкое внедрение задач направленных на развитие исследовательских умений (подготовка докладов, рецензирование, индивидуальные лабораторные работы, совместные проекты, инфографика и т.д.). В результате учащиеся экспериментальных групп имеют лучшие показатели, чем контрольных, у которых обучение проводилось по традиционной методике.

Таблица 3.

Диагностика уровней компонентов креативности учащихся (формирующий этап эксперимента).

Компоненты креативности	Высокий		Выше среднего		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Мотивационно-эмоциональный	7,0	14,7	20,4	39,2	48,6	28,7	24,0	17,4
Интеллектуальный	7,2	13,5	19,1	40,1	46,4	29,0	27,3	17,4
Деятельностный	8,2	14,1	21,0	39,7	47,4	29,6	23,4	16,6
Средний показатель	7,5	14,1	20,1	39,7	47,5	29,1	24,9	17,1

Источник: Разработано автором

Обобщенные результаты уровней сформированности креативности старшеклассников после формирующего эксперимента сведены в табл. 4.

Проверяем и статистически подтверждаем гипотезу о существенности наименьшей разницы двух долей, полученных в результате сравнения количества учащихся контрольных и экспериментальных групп. Пользуясь методикой подсчетов с использованием t-критерия Стьюдента, проанализируем статистическую значимость наименьшей разницы двух относительных частот из таблицы 4. Показатель для контрольных групп мы определим как P_1, а показатель для экспериментальных групп - P_2. В нашем случае измерение в относительных частотах из таблицы этих показателей относительно учащихся с высоким уровнем академических достижений: P_1=0,07; P_2=0,14. Разницу относительных частот $\Delta P=P_1-P_2$=0,07 проверяем на статистическую значимость по формуле;

$$t_\alpha = \frac{P_1 - P_2}{S_d} = \frac{0,07}{0,03} = 2,33 \quad (1)$$

Таким образом, t_α=2,33, что больше табличного коэффициента t=1,96 распределения Стьюдента на уровне значимости α=0,05.

Полученный результат, так называемое фактическое tα, значительно меньше табличного и составляет 0,79. это можно интерпретировать так: изменения, произошедшие в контрольных группах в процессе эксперимента, являются статистически незначимыми. Поэтому традиционная методика преподавания не повлекла существенных изменений в дифференциации учащихся по уровням сформированности креативности. Наглядно изменения в уровнях сформированности креативности учащихся в контрольных и экспериментальных группах после формирующего этапа эксперимента представлены на рис. 3.

Таким образом, если на начальном этапе эксперимента показатели креативности в контрольных и экспериментальных группах были однородны, то к концу эксперимента произошли существенные изменения в экспериментальных группах, сопровождающиеся ростом числа старшеклассников с высоким, выше среднего и средним уровнем креативности в то время, как в контрольных группах существенных изменений не произошло.

Формирование креативности старшеклассников в рамках учебно-исследовательской деятельности высту-

Таблица 4.

Уровни сформированности креативности учащихся (формующий этап эксперимента).

Уровни сформированности креативности	КГ (P_1)	ЭГ(P_2)	ΔP
Высокий	0,07	0,14	0,07
Выше среднего	0,2	0,4	0,2
Средний	0,48	0,29	0,19
Низкий	0,25	0,17	0,08
Всего	1,00	1,00	

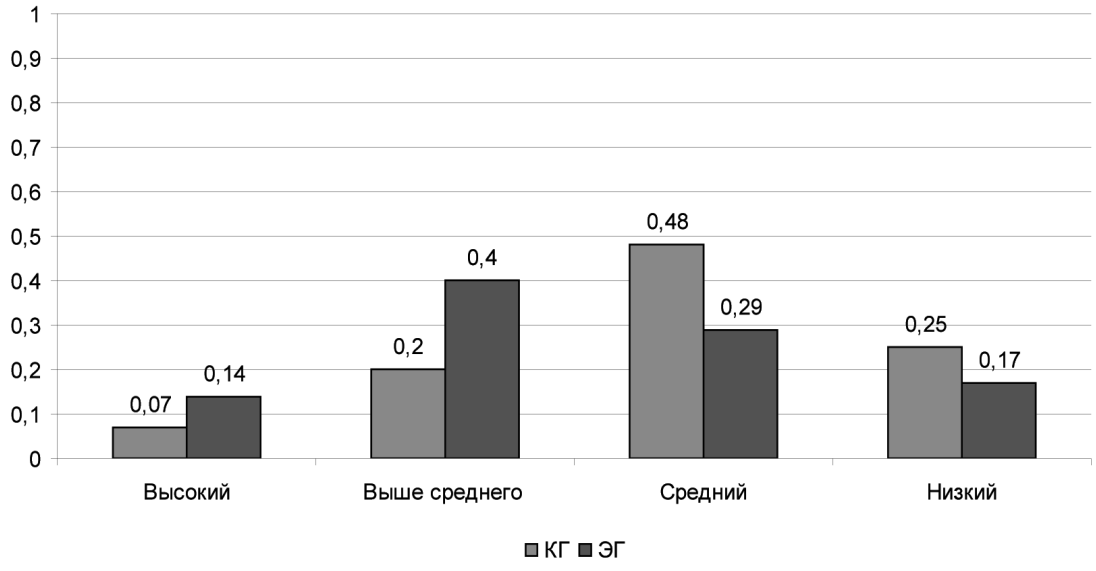


Рис. 3. Сравнение уровней сформированности креативности констатирующего и формирующего эксперимента.

пает ключевым условием их успешной социализации и профессиональной ориентации, а также развития Soft skills, включая эмоциональный интеллект и командную работу. Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить понятие креативности как интегративного качества, объединяющего когнитивные, эмоциональные и социально-коммуникативные компетенции, и выявить механизмы её формирования через создание образовательной среды, стимулирующей командное взаимодействие и рефлексивные практики.

Критерии сформированности креативности, включающие мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты, отражают взаимосвязь креативности с Soft skills: Мотивационный компонент (интерес к творческой деятельности) формирует основу для саморазвития и адаптивности. Эмоционально-волевой компонент (управление эмоциями, стрессоустойчивость) непосредственно связан с развитием эмоционального интеллекта, обеспечивающего эффективное преодоление трудностей. Операционно-деятельностный компонент (практические навыки реализации идей) включает командную работу, критически важную для решения комплексных задач.

Методическая основа исследования, интегрирующая проблемное, эвристическое и проектное обучение, направлена на развитие не только креативности, но и сопутствующих Soft skills. Структурно-функциональная модель формирования креативности акцентирует роль креативных ситуаций, требующих командной кооперации, эмоциональной вовлечённости и рефлексии, что способствует гармоничному развитию эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков.

Экспериментальная проверка модели подтвердила её эффективность: выявлена положительная динамика в уровне креативности старшеклассников, а также рост показателей Soft skills, таких как: способность к командному взаимодействию в процессе решения исследовательских задач, умение управлять эмоциями в условиях неопределённости, готовность к саморегуляции и адаптации в меняющихся условиях. Таким образом, реализация предложенной методики способствует не только формированию креативности, но и комплексному развитию Soft skills, что подтверждает её практическую значимость для подготовки выпускников, способных к инновационной деятельности и эффективной командной работе в условиях глобальных вызовов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букреева И.А., Евченко Н.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций // Молодой ученый. – 2012. – Т. 8. – С. 309–312.
2. Валюк А.В. Развитие профессионально-личностных качеств старшеклассников в процессе решения эвристических заданий //Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. – 2018. – С. 313–316.
3. Воронин А. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – Litres, 2022.
4. Гревцева Г.Я. Педагогические условия формирования креативности студентов //Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – №. 3. – С. 15–25.
5. Екжанова Е. Методика исследования готовности к школьному обучению. Методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга. – Litres, 2023.
6. Качай И.С. Культурфилософские основания соотношения феноменов «творчество» и «креативность» //Человек и культура. – 2024. – №. 3. – С. 52–85.
7. Кирьякова А.В., Мороз В.В. Аксиология креативности. – 2019. - 204 с.
8. Козьяков Р.В. Развитие профессионального креативного мышления //Человеческий капитал. – 2022. – №. 10. – С. 86–95.
9. Креативная педагогика. Методология, теория, практика. под ред. д.т.н, проф. В.В. Попова, акад. РАО Ю.Г. Круглова- 3 изд.-М.БИНОМ, Лаборатория знаний,2012.-319 с.
10. Нариманова О.В. Креативность на личностном и организационном уровнях: современные модели и концепции //Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2018. – Т. 6. – №. 2 (21). – С. 256–278.
11. Приходченко Е. и др. Абнотивность как базовая профессионально-личностная компетентность будущего специалиста //Вестник Академии гражданской защиты. – 2020. – №. 3. – С. 88–92.
12. Прохоренко Е.О. Исследование сформированности познавательной инициативы младших школьников //Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14. – №. 1. – С. 194–205.
13. Рындак В.Г. Педагогика креативности М.: Издательский дом Университетская книга 2012.-248 с.
14. Свидзинская Г.Б. Психосемантический подход к исследованию сознания и методы психосемантических исследований //Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2021. – №. 1. – С. 24–29.
15. Суматохин С.В., Ногербек А.Д., Чилдибаев Ж.Б. Формирование креативности у будущего учителя биологии //Биология в школе. – 2022. – №. 8.
16. Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия //Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – №. 3. – С. 18-31.
17. Хуторской А.В. Современная дидактика. — СПб.: Питер, 2020.
18. Abedini Y. Students' creativity in virtual vs. Classroom courses based on their personality traits: A prediction study //Electronic Journal of E-Learning. – 2020. – Т. 18. –

№. 6. – С. pp525 536-pp525 536.
19. Částková P., Kropáč J. Criteria of pupils' creativity focused on object in technical education //Proceedings of the 2020 4th International Conference on Education and E-Learning. – 2020. – С. 132-136.
20. Kusmanto A.S. et al. Thinking Creativity as an Indicator of Student's Academic Achievement //Ilkogretim Online. – 2021. – Т. 20. – №. 1.
21. Poghosyan S. et al. Psychological Study of the Environmental Factors of Personal Creativity Manifestation //Wisdom. – 2023. – №. 2 (26). – С. 60-69.
22. Tromp C., Sternberg R.J. Dynamic creativity: A person× task× situation interaction framework //The Journal of Creative Behavior. – 2022. – Т. 56. – №. 4. – С. 553-565.
23. Vasanthakumari S. Soft skills and its application in workplace //World Journal of Advanced Research and Reviews. – 2019. – Т. 3. – №. 2.
24. Walia C. A dynamic definition of creativity //Creativity Research Journal. – 2019. – Т. 31. – №. 3. – С. 237-247.

© Сысоева Марина Станиславовна (kms081@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.42

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЭВЕНСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ АРКТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

LINGUOCULTUROLOGICAL APPROACH TO TEACHING THE EVEN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL OF ARCTIC EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

A. Tarkova

Summary: The article is devoted to the problem of applying the linguacultural approach in teaching the Even language in primary schools of the Arctic educational institutions of the Republic of Sakha (Yakutia). The article reveals the features of the science of linguacultural studies, which is an independent direction in linguistics. The theory of the linguacultural approach of such authors as V.V. Vorobyov, Yu.E. Prokhorov, I.B. The study of the methodological basis and the problem of interaction between language and culture are analyzed in the scientific works of V.A. Maslova, V.N. It has been proven that the linguacultural approach is effective in teaching the Even language to primary school students who do not speak their native language. This is since children are always interested first in culture - the nomadic life of a small people, the work of a reindeer herder, children's folklore, legends, and myths of native speakers. And it is through culture that a schoolchild learns and studies a language, as scientists - linguaculturalists write «language in culture», «culture in language».

Keywords: Even language, teaching the Even language linguacultural studies, linguacultural approach, research methods.

Таркова Александра Петровна
Преподаватель, Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия), «Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева»
alexandra.tarkova@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена проблеме применения лингвокультурологического подхода в обучении эвенскому языку в начальной школе арктических образовательных организаций Республики Саха (Якутия). Раскрываются особенности науки лингвокультурологии, которая является самостоятельным направлением в лингвистике. Рассмотрена теория лингвокультурологического подхода таких авторов, как В.В. Воробьев, Ю.Е. Прохоров, И.Б. Игнатова, Д.И. Башурина, Т.Ф. Новиков, Л.П. Сигова. Исследование методологического основания и проблемы взаимодействия языка и культуры проанализированы в научных трудах В.А. Масловой, В.Н. Телия, В.М. Шаклеина, В.В. Воробьева, Ю.С. Степанова, А.Д. Арутюновой и др. Доказано, что в обучении эвенскому языку младших школьников, которые не владеют родным языком, эффективным является лингвокультурологический подход. Это обусловлено тем, что детям всегда интересна прежде всего культура - кочевой быт малочисленного народа, труд оленевода, детский фольклор, легенды и мифы носителей языка. И именно через культуру школьник познает и изучает язык, как пишут учёные – лингвокультурологи «язык в культуре», «культуру в языке».

Ключевые слова: эвенский язык, обучение эвенскому языку лингвокультурология, лингвокультурологический подход, методы исследования.

Введение

В век глобализации сохранение языков народов России является важной задачей. Основным правовым документом, регламентирующим данную сферу, является «Концепция преподавания родных языков народов России», который обеспечивает стратегию национальной политики, условия для укрепления единства российской нации.

Известные ученые XX столетия - М.М. Буслаев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, В.Г. Костомаров, Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин и др. – рассматривали процесс речемыслительной деятельности как семантизирующий и когнитивный, связанный с мышлением и отражающий динамику личностного развития [3].

В 90-х годах XX века на основе идеи о том, что язык теснейшим образом связан с культурой («он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее») возникла новая наука - лингвокультурология, которая является самостоятельным направлением в лингвистике. Термин «лингвокультурология» внесен в науку фразеологической школой под руководством В.Н. Телия, его труды стали источниками исследования методологического основания взаимодействия языка и культуры. По мнению ученого, лингвокультурология исследует коммуникативные процессы, а языковые выражения тесно связаны с менталитетом народа.

Теоретические аспекты лингвокультурологического подхода изучены исследователями – лингвистами В.В. Воробьевым, Ю.Е. Прохоровым, И.Б. Игнатовой, Д.И. Башуриной, Т.Ф. Новиковым, Л.П. Сиговой, В.А. Масловой, В.М. Шаклеи-

ным, В.В. Воробьевым, Ю.С. Степановым, А.Д. Арутюновой. Их мнения сходятся в том, что лингвокультурология изучает взаимоотношения, взаимодействия, диалог языка и культуры в лингвистическом аспекте. Как и первые мыслители о языке, они утверждают, что человек не мыслим без языка, язык – это видение мира, язык – это дух народа, язык – это национальный характер народа, язык – это культура народа. В.А. Маслова отмечает, что язык и культура взаимосвязаны в коммуникативных процессах, в онтогенезе (формирование языковых способностей человека), в филогенезе (формирование родового, общественного человека) [3].

Следует отметить, что чем сознательнее индивид пользуется языком в соответствии со своими потребностями, тем сильнее действует язык на его мышление [2, с. 118]. Но в данное время ребенок севера не владеет родным языком и осваивает его в процессе организованного обучения на этапе начального образования. Формирование такого двуязычия, по мнению М.И. Шурпаевой, предполагает «практику попеременного пользования двумя языками» [7]. В науке существуют разные определения понятия двуязычия с учетом его лингвистического, социологического, психологического, педагогического и других аспектов [3]. В связи с этим актуальность приобретает утверждение, что в обучении родному языку необходим лингвокультурологический подход.

Материалы и методы исследования

Лингвокультурологический подход к преподаванию родного языка опирается на науку лингвокультурологию, которая определяется учеными как «наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии, исследующая проявления культуры народа, отраженные и закрепленные в языке» [1, с. 31]; как «наука о живой связи языка и культуры» [4, с. 222], как «гуманитарная дисциплина, изучающая воплощённую в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру» [3, с. 30]; как «система знаний о культуре, воплощенную в определенном национальном языке» [1, с. 56]. Как отмечают В.А. Маслова, Н.Ф. Алефиренко, это наука, возникшая на стыке проявления лингвистики, и культурологи и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Системно - структурной парадигмой является внимание на предмет, вещь, имя, поэтому особое значение уделяется в изучении родного эвенского языка – слову. Для этого используются определенные методы данной науки при анализе взаимосвязи языка и культуры.

Ведущие ученые В.В. Воробьев, Д.И. Башурина, В.А. Маслова О.Д. Митрофанова определяют следующие основные методы лингвокультурологического подхода: (см. таблица 1.)

Критерии оценки и уровни лингвокультурной компетенции

Оценка лингвокультурной компетенции проводи-

Таблица 1.

Методы	Направленность методов.	Примеры методов на уроках эвенского языка.
Контент – анализ	Метод количественного и качественного исследования текстов, направленный на выявление ключевых тем, слов, понятий и тенденций.	слова, связанные с традиционной культурой: өрикич (стойбище), ө (скребок для выделки кожи), кэрдэ (кожемялка), эмгун (седло), ӯчик (верховой олень), оран (олень), энкэн (олененок), бэбэ (люлька), турки (нарта), куре (загон для оленей), мāвут (аркан для ловли оленей), есчимэчэк (забег, гонки), авун (национальная шапка), хаӈка (седло для детей, самостоятельно сидящих верхом на олене)
Фреймовый анализ	Метод исследования дискурса, основанный на выявлении когнитивных структур («фреймов»), которые организуют восприятие информации. Фреймы – это схемы, помогающие интерпретировать реальность.	Составление схемы предложений по таким темам «Төрэн» (Предложение) в период обучения грамоте. Например: Би hупкучэктэки hөрэддэм (Я иду в школу), схема
Нарративный анализ	Метод исследования, который фокусируется на том, как люди рассказывают истории, какие языковые средства используют и какие культурные смыслы передают.	Детские фольклорные четверостишия: Минӈи, минӈи энкэчэму, (мой, мой олененок) Буӈтас, буӈтас, буӈтаӈакан, (пухленький, пухленький) Минӈи, минӈи энкэчэму, (мой, мой олененок) Нёбас, нёбас, нёбаӈакан. (белый, белый, беленький)
Метод лингвистической реконструкции культуры	Метод основан на анализе языка для выявления и восстановления элементов традиционной культуры, обычаев и мировоззрения.	Анализ эвенского языка с точки зрения данного метода может включать изучение традиционных терминов оленеводства: учик (веховой олень), эмгун (седло), турки (сани), мавут (аркан); традиционного уклада жизни: элбэм (юрта, покрытая ровдугой), эмгун (седло), чоӈал (место в юрте у входа); кочевого быта: кэрдэ (кожемялка с зубцами), муӈгэрэ (сума шитая из оленьих камусов), ө (скребок для выделки кожи), этикетной лексики: тэкэн (спасибо), ай инэӈич (добрый день), дулам долбанив (доброй ночи), бакалдала истала (до встречи).

Таблица 2.

Арктические общеобразовательные организации	Критерии и методы лингвокультурной компетенции	Уровни лингвокультурной компетенции
Аллаиховский улус	1. Анкетирование и диагностические опросники 2. Контент-анализ письменных и устных высказываний учащихся 3. Наблюдение и экспертная ценка коммуникативного поведения 4. Тестовые задания на знание культурных реалий	высокий
Абыйский улус		средний
Момский улус		высокий
Оймяконский улус		средний

лась в 5–6 классах арктических общеобразовательных организаций в местах компактного проживания малочисленных народов Севера. Были использованы следующие методы:

1. Анкетирование и диагностические опросники для выявления уровня знаний о культуре, отношения к культурному многообразию, личной культурной рефлексии.
2. Контент-анализ письменных и устных высказываний учащихся с целью определения, насколько культурно окрашенные слова и выражения уместны и соответствуют контексту.
3. Наблюдение и экспертная оценка коммуникативного поведения (например, при выполнении ролевых заданий в диалогах, моделирующих межкультурное общение).
4. Тестовые задания на знание культурных реалий: включение в учебные тесты вопросов о праздниках, традициях, символах культуры.

На основе критериев, разработанных О.Д. Митрофановой, определены уровни сформированности лингвокультурной компетенции, адаптированной к традиционному укладу жизни народов Севера и национальной культуре:

— Низкий уровень — фрагментарные знания, стереотипное мышление, отсутствие рефлексии.
— Средний уровень — частичное понимание культурных различий, элементы толерантности, осознанное употребление культурно маркированной лексики.
— Высокий уровень — осознанное и уважительное отношение к другой культуре, свободная интеграция культурных знаний в речь и поведение.

(см. таблица 2.)

Если говорить о лидерах по уровню сформированности лингвокультурной компетенции, то ими являются Момский и Аллаиховский улусы, они по всем четырем критериям набрали по 20 баллов, итого 80 баллов (высокий уровень)

Оймяконский и Абыйский улусы по тестовым заданиям на знание культурных реалий, а также по анкетированию, набрали по 30 баллов и достаточно низкий уровень показали по 2 и 3 позициям, итого набрали по 10 баллов (40 баллов, средний уровень)

Выводы

Подводя общие итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Методы лингвокультурологии нашли отражение в процессе обучения грамоте эвенского языка.
2. Уровни лингвокультурной компетенции выявлены в 5–6 классах арктических общеобразовательных организаций. Повторное исследование не удалось провести по причине ограниченности ресурсов и дисперсности расположения данных улусов (районов), трудной транспортной схемы Арктики в целом. Системность и плановость представлены слабо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев В.В. Русский язык в диалоге культур / В.В. Воробьев, Л.Г. Саяхова: Учебное пособие / Элективный курс для 10 – 11 классов школ гуманитарного профиля. - М.: Ладомир, 2006. - 286 с.
2. Левицкий Ю.А., Бронникова Н.В. История лингвистических учений / Учеб. пособие / Ю.А. Левицкий, Н.В. Бронников. – М.: Высш.шк.,2005. - 302 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. - М., 2001.- 208 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологические аспекты / В.Н. Телия. - М., 1996. - 229 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство Просвещения РФ. - М., 2021.- URL https // clck.ru /34gc9g.
6. Языковая политика в Республике Саха (Якутия): итоги реализации Государственной целевой программы «Языковое строительство в РС (Я)» за 2005 – 2006г.г. // Государственная целевая программа «Языковое строительство в РС (Я)», 2007. – С.93.

© Таркова Александра Петровна (alexandra.tarkova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.43

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Тымчук Анна Сергеевна
Аспирант, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
mamedova22222@yandex.ru

THE ROLE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

A. Tymchuk

Summary: The purpose of this study is to define the content of the concept of legal culture, identify key elements and the role of pedagogical universities in its formation in future primary school teachers.
The article considers legal culture as one of the important components necessary for the professional activity of a future primary school teacher, analyzes the integration of legal disciplines into the curricula of universities, the role of pedagogical practice and research activities in the formation of legal culture. At the same time, the advisability of including various forms of training, such as classes, extracurricular activities, and participation in legal events, for the successful development of the legal competence of future specialists is emphasized.
The scientific novelty of the study lies in clarifying the concept of «legal culture of future primary school teachers»; for the first time, a systematized idea of the key elements of legal culture is proposed, the understanding of the role of pedagogical universities in the formation of legal culture through the involvement of students in law enforcement, extracurricular and research activities is expanded. The study found that the legal culture of future primary school teachers is formed in the process of studying at a pedagogical university through a combination of theoretical training and acquisition of practical skills, including interaction with legal issues during pedagogical practice, research work, participation in legal seminars and round tables.

Keywords: legal culture, pedagogical universities, future primary school teachers, legal training, legal awareness, legal behavior, teacher training, legal education, legal knowledge, professional training.

Аннотация: **Цель данного исследования** заключается в определении содержания понятия правовой культуры, выявлении ключевых элементов и роли педагогических вузов в ее формировании у будущих учителей начальных классов.
В статье рассматривается правовая культура как один из важных составляющих, необходимых для профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов, анализируются интеграция правовых дисциплин в учебные программы вузов, роль педагогической практики и научно-исследовательской деятельности в формировании правовой культуры. Одновременно подчеркивается целесообразность включения различных форм обучения, таких как: занятия, внеучебная деятельность и участие в правовых мероприятиях, для успешного развития правовой компетентности будущих специалистов.
Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «правовая культура будущих учителей начальных классов»; впервые предлагается систематизированное представление о ключевых элементах правовой культуры, расширяется понимание роли педагогических вузов в формировании правовой культуры через вовлечение студентов в правоприменительную, внеучебную и научно-исследовательскую деятельность.
В результате исследования установлено, что правовая культура будущих учителей начальных классов формируется в процессе обучения в педагогическом вузе через сочетание теоретического обучения и приобретения практических навыков, включая взаимодействие с правовыми проблемами в ходе прохождения педагогической практики, научно-исследовательскую работу, участие в правовых семинарах и «круглых столах».

Ключевые слова: правовая культура, педагогические вузы, будущие учителя начальных классов, правовое обучение, правосознание, правовое поведение, подготовка учителей, правовое воспитание, правовые знания, профессиональная подготовка.

Введение

Актуальность данного исследования

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих педагогов, особенно учителей начальных классов, высокого уровня правовой культуры, которая является одним из ключевых элементов профессиональной компетентности. Важность формирования правовой культуры будущих специалистов, а также включение правовых дисциплин в образовательные программы педагогических вузов обусловлено и требованиями новых Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения высшего образования к подготовке выпускников.

Будущим учителям начальных классов необходимо быть осведомленными о своих правах и обязанностях, о правах и обязанностях своих учеников, об административных процедурах, которые могут быть применены в случае конфликтных ситуаций. В условиях современного, часто изменяющегося законодательства, будущему учителю также целесообразно постоянно обновлять

свои знания в контексте нововведений, чтобы оставаться в курсе и корректировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с актуальными, обновляющимися требованиями. Также, значимым аспектом является особая роль будущего учителя начальных классов в формировании правосознания и уважения к правам и интересам человека у подрастающего поколения.

Теоретическая база исследования

Теоретическая база исследования включает в себя научные публикации, посвященные определению сущности и компонентам правовой культуры (Аграновская Е.В., Славова Н.А., Иванников И.А., Сальников В.П., Венгеров А.Б., Тодыка Ю.Н., Алексеев А.А., Ромашов Р.А., Тищенко А.Г., Каменская В.И., Ратинов А.Р., Семитко А.П.), научные труды, изучающие роль педагогических вузов в формирования правовой культуры будущих учителей (Арефьевой С.А., Арефьевой О.В., Везетиу Е.В.).

В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ научных публикаций и учебных пособий по вопросу правовой культуры учителей с целью более точного определения сущности и содержания понятия «правовая культура» и выявления ее структурных элементов; а также анализ роли педагогических вузов в формировании правовой культуры будущих учителей начальных классов.

Практическая значимость

Практическая значимость исследования заключается в выявлении взаимосвязи между наличием правовой культуры у будущих учителей начальных классов и ролью педагогических вузов в ее формировании. Полученные результаты исследования могут быть использованы в разработке рекомендаций для усовершенствования учебных планов педагогических вузов, включающих правовые дисциплины; разработке программ для активизации внеучебной деятельности, направленной на развитие правовых компетенций; организации семинаров и «мастер-классов» по работе с нормативно-правовыми актами.

Обсуждение и результаты

В процессе профессионального становления педагога правовая культура выступает существенным компонентом его общекультурного развития, определяя успешность и качество будущей образовательной деятельности. Если правовая грамотность представляет собой базовый уровень правовых знаний, то правовая культура характеризует более высокую ступень правового развития. Анализ работ ведущих специалистов в данной области демонстрирует многообразие концептуальных подходов к осмыслению этого сложного явления.

В частности, по мнению Е.В. Аграновской «правовая культура» раскрывается как целостная совокупность мировоззренческих установок, ценностных ориентаций и внутренних убеждений, которые в совокупности определяют характер правового поведения личности [1, с. 18].

Н.А. Славова в своем научном исследовании предлагает более широкую трактовку данного понятия, определяя «правовую культуру» как комплексную характеристику правовой жизни общества. Данное понятие, по мнению автора, охватывает различные аспекты правовой реальности: от законотворческого процесса и информационной доступности права до механизмов его применения и реализации. Особое внимание исследователь уделяет ценностно-нормативной составляющей, основанной на гуманистических идеалах, принципе верховенства права и историко-правовом наследии. Существенным элементом правовой культуры выступает также совокупность правовых убеждений и представлений, позволяющих не только понимать право, но и предвидеть правовые последствия, а также практически применять правовые нормы для регулирования общественных отношений [14, с. 54].

В контексте исследования деятельностного аспекта «правовой культуры» интерес представляет позиция И.А. Иванникова. Ученый раскрывает данное понятие как особый вид творческой активности общества в области государственно-правовых взаимоотношений, имеющий социальную значимость. По мнению исследователя, она отражается как в правовых нормах и институтах, так и в способности субъектов права давать оценку этим правовым явлениям [8, с. 13].

Рассматривая многоаспектную сущность «правовой культуры», В.П. Сальников делает акцент на её социально-правовой природе. По мнению автора, правовая культура представляет собой уникальный социальный феномен, характеризующий качественный уровень правового развития как отдельной личности, так и общества в целом, который может быть систематизирован по различным критериям [12, с. 629].

Согласно научной позиции А.Б. Венгерова «правовая культура» представляет собой усовершенствованную и более содержательную ступень развития правосознания [5, с. 457].

По мнению Ю.Н. Тодыки, данное понятие рассматривается как определенный качественный показатель, характеризующий состояние правовой жизни социума и степень его правового развития [15, с. 22].

Обобщая существующие научные концепции, можно определить «правовую культуру» как комплексное социально-правовое явление, сформированное в ходе исто-

рического развития общества. Она отражает качественное состояние правовой сферы жизни как общества в целом, так и отдельной личности, охватывая совокупность правовых ценностей, установок и знаний, проявляется через активное правовое поведение участников государственно-правовых отношений, основывается на развитом правовом сознании и способствует эффективному регулированию общественных отношений в соответствии с принципами гуманности и главенства права.

Правовая культура представляет собой комплексное образование, включающее в себя ряд составляющих элементов. Среди ученых, занимающихся изучением правовой культуры, нет консенсуса относительно ее ключевых составляющих. Каждый исследователь предлагает свое виденье элементов, которые формируют это понятие. В результате, в современной юридической науке отсутствует единое мнение по данному вопросу.

Так, Алексеев А.А. выделяет четыре ключевых элемента: общественное правосознание, принцип законности, систему законодательства (включая его содержательные и формальные аспекты), а также правоприменительную деятельность юридических институтов [2, с. 150-151].

Иную структуру предлагают в своем исследовании Ромашов Р.А. и Тищенко А.Г. включая в состав правовой культуры более широкий спектр компонентов: систему правовых ценностей, различные источники права, правосознание, механизмы правового регулирования, факторы мотивации правомерного поведения и его формы, а также юридические механизмы, обеспечивающие приоритет права над другими социальными регуляторами [11, с. 7].

По мнению Каменской В.И. и Ратинова А.Р. элементы правовой культуры включают: непосредственно само право, складывающиеся правоотношения, существующие правовые институты, а также правовое поведение субъектов [9, с. 19, 43].

Исходя из анализа научных трудов Семитко А.П. мы видим, что к вышеуказанным структурным элементам автор относит юридические тексты, различные виды правовой деятельности, уровень правосознания, а также субъектов права [13, с. 12].

Чудинов О.Р. в научной статье «К вопросу о компонентах правовой культуры» выделяет три основные структурные компонента правовой культуры, такие как «правовые ценности, действующие в обществе; уровень правосознания и правовой деятельности в обществе» [16, с. 49].

Следовательно, проанализировав различные точки зрения на компонентный состав правовой культуры, мы видим, что большинство исследователей относит к ее структуре право, правовое сознание, практическую реализацию права и поведенческих моделей в правовом поле. Исходя из этого, мы предлагаем выделить следующие базовые компоненты правовой культуры: правовую грамотность и ценностные ориентиры (включающие информированность о действующих нормах права и формирование уважительного отношения к законодательству и правам личности), правосознание (охватывающее комплекс правовых убеждений, идей и концепций, характерных как для отдельных граждан, так и для социума в целом), правовое мышление (способность анализировать правовые ситуации, давать им адекватную оценку и принимать обоснованные правовые решения), правовое поведение (практическая деятельность по реализации правовых норм) и правовые институты (законодательство, судебная и правоохранительная системы, юридическая практика, обеспечивающие функционирование права в обществе).

Особенно значима правовая культура для учителей начальных классов, поскольку именно они закладывают фундамент правовых знаний, моральных ценностей и правомерного поведения у младших школьников.

Ключевую роль в формировании правовой культуры будущих учителей начальных классов играют педагогические вузы. Именно в процессе профессиональной подготовки в вузе у студентов педагогических специальностей должны быть сформированы прочные правовые знания, осознанное правомерное поведение, уважительное отношение к закону.

С учетом того, что формирование правовых компетенций является одним из ключевых требований современных федеральных стандартов к результатам подготовки выпускников педагогических вузов, необходимым становиться включение правовых дисциплин в образовательные программы подготовки будущих педагогов.

Как показывает анализ образовательных программ ряда педагогических вузов России, формирование правовой культуры студентов реализуется через включение правовых дисциплин в учебные планы. Такие предметы как «Образовательное право», «Правоведение» направлены на усвоение студентами системы правовых знаний и развитие правового мышления. Особое внимание, в ходе освоения программы бакалавриата по педагогическому направлению уделяется дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение образования» [4, с. 1].

По мнению Кузнеченковой Г.Б. большое значение имеет также правовое воспитание через организацию внеучебной деятельности. Для эффективного обучения важно регулярно вовлекать студентов в активное участие как в аудиторных занятиях, так и во внеучебных мероприятиях, таких как: проведение встреч с представителями право-

охранительных органов, адвокатами, юристами, конкурсов правовой направленности [10, с. 261].

Аналогичного мнения придерживается и Дьяконова Я.А. выделяя такие формы формирования правовой культуры в вузе, как: проведение бесед по правовым вопросам, «круглых столов» с приглашенными специалистами, обсуждение новшеств в законодательстве в рамках мероприятий, организуемых вузом, организация правовых семинаров, курсов, конкурсов, проводимых государственными и общественными организациями [7, с. 6].

Следовательно, для эффективного формирования правовой культуры будущих учителей, образовательные программы должны включать разнообразные формы преподавания: от стандартных правовых дисциплин до активного участия во внеучебной правовой деятельности, что позволит не только усвоить теоретические правовые знания, но и развить навыки их практического применения.

Однако, формирование правовой культуры не должно ограничиваться только правовым обучением и просвещением. Особая роль в формировании правовой культуры будущих специалистов отводиться педагогической практике.

Педагогическая практика в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования является неотъемлемым элементом базовой образовательной программы. Она основывается на теоретических знаниях, полученных студентами в процессе обучения, а также практических навыках, приобретенных в ходе обучения. Именно в реальных условиях школы студенты получают возможность применить знания при решении конкретных профессиональных задач, осознать важность правовой компетентности в работе учителя.

В процессе прохождения практики студенты знакомятся с нормативно-правовыми актами, регламентирующими организацию учебного процесса, федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), рабочими учебными планами, проводят уроки в образовательных учреждениях, разрабатывают учебные программы, методические материалы и тексты локальных нормативных актов, участвуют в исследовательской деятельности, взаимодействуют с субъектами образовательного процесса по правовым вопросам, ведут работу с документацией [6, с. 28].

Еще одним важным направлением деятельности педагогических вузов по формированию правовой культуры является научно-исследовательская работа студентов по правовой проблематике. Привлечение будущих учителей к разработке правовых проблем образования и поиску их решений в рамках курсовых работ, подготовке научных публикаций способствует углублению правовых знаний студентов, развитию умений поиска необходимых нормативно-правовых актов, их анализа и применения.

В исследовании Арефьевой С.А. и Арефьевой О.В. рассматривается роль научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов, и авторы утверждают, что «для подготовки будущего учителя научно-исследовательская работа имеет особое значение, поскольку она способствует формированию профессиональных умений и навыков» [3, с. 2].

Следовательно, формирование правовой культуры будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе представляет собой целенаправленный процесс, который включает: правовое обучение, правовое воспитание, вовлечение студентов в активную правоприменительную деятельность и научно-исследовательскую работу по правовым аспектам образования. Повышение правовой составляющей профессиональной подготовки будущих учителей младших классов является необходимым условием развития их правовой культуры и готовности к обучению и воспитанию младших школьников в правовом контексте.

Заключение

В результате проведенного исследования было конкретизировано содержание понятия «правовая культура учителя начальных классов» как интегративной характеристики, включающей комплекс юридических знаний, системы ценностей, внутренних установок и правовых принципов, которые формируют модель правомерного поведения будущего педагога и определяют его способность компетентно использовать правовые инструменты в педагогической деятельности при работе с младшими школьниками.

Исследование роли педагогических вузов в формировании правовой культуры будущих учителей начальных классов показало, что они обеспечивают основу для развития у студентов правовых знаний и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В рамках образовательных программ педагогических вузов включение правовых дисциплин («Нормативно-правовое обеспечение образования», «Образовательное право»), позволяет студентам освоить основные положения законодательства в сфере образования и понимать их влияние на организацию учебного процесса. Кроме того, в рамках образовательного процесса педагогические вузы способствуют развитию правового мышления у будущих учителей путем участия в правовых семинарах, круглых столах, обсуждениях актуальных правовых вопросов на практических занятиях,

решения ситуационных правовых задач. Важным аспектом является также проведение педагогической практики, в рамках которой студенты применяют полученные правовые знания на практике, изучая и анализируя нормативно-правовые акты образовательной сферы, федеральные государственные образовательные стандарты, локальные акты образовательных учреждений.

Таким образом, педагогические вузы способствуют формированию у будущих учителей младших классов не только теоретических правовых знаний, но и практических навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей и готовности передачи правовых знаний младшим школьникам в доступной для понимания форме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Отв. ред. Е.А. Лукашева. - М.: Наука,1988.
2. Алексеев С.С. Общая теория права. - М.: Проспект, 2009. - 2-е изд. - 565 с.
3. Арефьева С.А., Арефьева О.В. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза / С.А. Арефьева, О.В. // Вестник Марийского государственного университета. 2018. С. 1–5.
4. Бауэр Е.А Роль дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования» в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / Е.А. Бауэр // Мир науки. Педагогика и психология. Т. 4. 2016. С. 1–7.
5. Венгеров А.Б. Теория государства и права. Часть II. Теория права. – М., 1996.
6. Везетиу Е.В. Педагогическая практика в системе высшего профессионального педагогического образования / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. 2023. С. 26–28.
7. Дьяконова Я.А. Основы правовой подготовки будущих педагогов, осуществляемой в педагогических вузах / Я.А. Дьяконова // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. № 10. 2017. с.1-8.
8. Иванников И.А. Теория государства и права. Концепция правовой культуры. № 3 (222), 1998.
9. Каменская В.И., Ратинов А.Р. Правосознание как элемент правовой культуры. Правовая культура и вопросы правового воспитания. - М., 1974.
10. Кузнеченкова Г.Б. Условия формирования правовой культуры будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе /Г.Б. Кузнеченкова // Мир науки, культуры, образования. 2 (81). 2020. С. 259–261.
11. Ромашов Р.А., Тищенко А.Г. Правовая культура: ценностный аспект // Правовая культура. 2006. № 1. С.7-10.
12. Сальников В.П. Правовая культура // Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. 1997.
13. Семитко А.П. Развитие правовой культуры как правовой прогресс. Екатеринбург, 1996.
14. Славова Н.А. Правовая культура: понятие и функции/ Н.А. Славова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. № 3. Т. 1. 2020. С. 48–55.
15. Тодыка Ю.Н. Конституционные основы формирования правовой культуры. – Харьков, 2001.
16. Чудинов О.Р. К вопросу о компонентах правовой культуры / О.Р. Чудинов // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. № 1. 2015. С. 47–53.

© Тымчук Анна Сергеевна (mamedova22222@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.48

ПРАКТИКА ШКОЛЬНОГО ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

THE PRACTICE OF SCHOOL INITIATIVE BUDGETING AS A TOOL OF PROFESSIONAL ORIENTATION

T. Yudeeva
V. Momotenko

Summary: The article is devoted to the study of the modern approach to the professional orientation of high school students, focusing on the importance of early identification of pedagogical talents and the development of the most important professional qualities. The authors consider the practical value of school initiative budgeting (hereinafter referred to as SHKIB) as an effective mechanism for the formation of competencies significant for pedagogical activity, such as communication skills, organizational abilities, creative skills and the ability to resolve various kinds of problematic situations. The existing scientific research in the field of professional orientation is described and the gaps associated with the insufficient study of the impact of proactive budgeting on the willingness of young people to choose a teaching profession are highlighted. The article substantiates the need to conduct research to determine the relationship between the involvement of schoolchildren in budget initiatives and the level of formation of professional skills, motivation and focus on work in the educational field. The prospects of optimizing the learning process in terms of increasing its contribution to the training of a new generation of teachers and the need to develop recommendations for improving the professional orientation of students, which is relevant in the context of a shortage of highly qualified teachers, are considered.

Keywords: professional orientation, school initiative budgeting (SHKIB), educational technologies, organizational skills, creative development, motivation, professional qualities, project, management, initiative, competence, socialization, individual trajectory, socio-economic environment, educational innovations.

Юдеева Татьяна Васильевна
Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», (г. Симферополь)
djoma@list.ru
Момотенко Виктория Павловна
Научный сотрудник, ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», (г. Симферополь)
v.p.momotenko@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию современного подхода к профессиональной ориентации старшеклассников, акцентируя внимание на значимости раннего выявления педагогических талантов и развитии важнейших профессиональных качеств. Авторы рассматривают практическую ценность школьного инициативного бюджетирования (далее ШкИБ) как эффективного механизма формирования значимых для педагогической деятельности компетенций, таких как коммуникабельность, организаторские способности творческие навыки и умение разрешать различного рода проблемные ситуации. Описаны существующие научные исследования в области профессиональной ориентации и выделены пробелы, связанные с недостаточной изученностью влияния инициативного бюджетирования на готовность молодых людей выбирать профессию учителя. Обосновывается необходимость проведения исследований на определение связи между вовлечением школьников в бюджетные инициативы и уровнем сформированности профессиональных навыков, мотивации и направленности на работу в образовательной сфере. Рассматриваются перспективы оптимизации процесса ШкИБ с точки зрения повышения его вклада в подготовку педагогов нового поколения и необходимость разработки рекомендаций по совершенствованию профессиональной ориентации обучающихся, что актуально в условиях дефицита высококвалифицированных преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, школьное инициативное бюджетирование (ШкИБ), образовательные технологии, организационные навыки, творческое развитие, мотивация, профессиональные качества, проект, управление, инициатива, компетенция, социализация, индивидуальная траектория, социально-экономическая среда, образовательные инновации.

Постановка проблемы. На сегодняшний день существует тенденция к дефициту квалифицированных учителей, особенно в определённых областях знаний. Ранняя профессиональная ориентация школьников на педагогическую карьеру может способствовать решению этой проблемы. Можно предположить, что участие школьников в проектах школьного инициативного бюджетирования развивает у них навыки планирования, организации, коммуникации и ответственности – качества, крайне важные для успешной педагогической деятельности. Исследование данной проблемы поможет оценить, насколько эффективно эта практика способствует формированию таких качеств. Использование школьного инициативного бюджетирования как инструмента профессиональной ориентации является относительно новым подходом. Более того, инициативное школьное бюджетирование может способствовать развитию так называемых soft skills («мягких навыков») – коммуникации, командной работы, решения проблем, креативности – необходимых не только для педагогов, но и для успешной самореализации личности в различных областях жизнедеятельности.

Несмотря на потенциал школьного инициативного бюджетирования, недостаточно изучено, насколько эффективно оно способствует формированию готовности к педагогической профессии у школьников. Отсутствуют данные исследований, анализирующие влияние участия в таких проектах на развитие профессиональных компетенций, мотивацию и профессиональную идентичность будущих педагогов. Возникает вопрос о том, какие именно аспекты инициативного бюджетирования оказывают наибольшее влияние и как можно оптимизировать данную практику для достижения максимальной эффективности в профессиональной ориентации. Существующие исследования в области профессиональной ориентации и школьного самоуправления зачастую не рассматривают их взаимосвязь в контексте инициативного бюджетирования. Однако, проблема профессиональной ориентации продолжает оставаться актуальной областью исследований, поскольку она касается вопросов самореализации, удовлетворенности трудом и общего благополучия человека.

Цель статьи – проанализировать особенности профессиональной ориентации личности в контексте школьного самоуправления и практики школьного инициативного бюджетирования

Основные результаты

Проблему профессиональной ориентации личности исследовали многие ученые-психологи, среди которых можно выделить следующие направления работ. Вопросами профориентации занимался швейцарский педагог и психолог Эдуард Клапаред. Его подход основывался на важности учета индивидуальных особенностей личности, включая интересы, способности и склонности. Ученый подчёркивал необходимость изучения профессиональных интересов школьников, чтобы избежать ошибок в выборе профессии [1]. Французский ученый Филипп Равен предложил идею дифференцированного подхода к профессиональной ориентации. Он утверждал, что важно учитывать индивидуальные различия в проявлении способностей, мотивации и жизненных целей личности. Ученый ввел понятие «психологическая пригодность», понимая под ним соответствие психофизиологических характеристик человека требованиям конкретной профессии [2]. Джон Холланд создал теорию соответствия личности и профессии, согласно которой успешная карьера зависит от совпадения личностных черт работника и характера рабочей среды. Им же разработана модель шести типов личности (реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный), которую используют для выбора профессии, соответствующей индивидуальным особенностям человека [3].

Автор культурно-исторической теории развития личности Л.С. Выготский считал, что профессиональная ориентация должна учитывать культурный контекст и социальные условия жизни индивида. Он исследовал влияние социальных факторов на выбор профессии, подчеркивая важность поддержки семьи и общества в процессе профессионального самоопределения [4].

Значительный вклад в изучение проблем профессиональной ориентации через призму индивидуальных различий в способностях и темпераменте внес Б.М. Теплов. Ученым разработаны методы диагностики профессиональных склонностей, основанные на изучении когнитивных и эмоциональных особенностей личности [5,6]. В свою очередь, К.К. Платонов разработал концепцию профессионально важных качеств как совокупность свойств личности, необходимых для успешного выполнения определенной работы. Также ученым были проведены обширные исследования в области психологии труда, направленные на выявление оптимальных путей подбора кадров и повышения эффективности профессиональной деятельности [7].

Идеи классификации профессий и профконсультирования развивал российский психолог Е.А. Климов. Он разработал оригинальную классификацию профессий, основанную на взаимодействии человека с различными объектами труда и методы оценки профессиональной пригодности и профессиональной адаптации работников [8].

Таким образом, профессиональная ориентация – это процесс, который начинается задолго до начала трудовой деятельности и продолжается на протяжении всего профессионального пути. Следует отметить, что индивидуальные особенности личности (интересы, способности, характер) играют ключевую роль в профессиональном самоопределении, а также важен учет внешних факторов, таких как социальное окружение, экономические условия и доступность образования. Также стоит обратить внимание, что современные подходы включают использование тестов и опросников для определения профессиональной пригодности и выявления карьерных предпочтений.

При исследованиях профессиональной ориентации личности нередко упускаются из виду важные аспекты, которые могут существенно влиять на выбор профессии и профессиональное развитие. Предлагаем рассмотреть несколько ключевых моментов, которые часто остаются вне внимания. Проектная деятельность и ШкИБ могут стать эффективными инструментами для выявления педагогически одаренной молодежи. Разработка и реализация школьных проектов, связанных с образовательными и социальными проектами, позволяет выявить лидерские качества, креативность и способность к самостоятельной работе. Также можно оценить уровень подготовки и умение работать в команде. Взаимодействие

с экспертами в рамках проектной деятельности дает возможность определить потенциал отдельных участников и спрогнозировать дальнейшее личности. В рамках реализации практики ШкИБ учащимся представляется возможность самостоятельно планировать и распределять финансовые средства школы, что, в свою очередь развивает аналитические способности, стратегическое мышление и ответственность. Школьники предлагают и воплощают в жизнь инициативы, направленные на улучшение школьной инфраструктуры или поддержку местных сообществ. Таким образом выявляются лидеры, способные вдохновлять и организовывать коллективные усилия. После завершения проекта проводится обсуждение и анализ достигнутых результатов. Важно отметить, что педагоги и эксперты оценивают не только конечный продукт, но и процесс его создания, отмечая сильные стороны участников. Эти методы позволяют комплексно оценивать профессиональные наклонности школьников, выявляя не только академические успехи, но и личные качества, необходимые для успешной карьеры. Участие в практике школьного инициативного бюджетирования оказывает значительное влияние на процесс профессионального самоопределения и формирование образа будущего у старших подростков. Этот процесс способствует развитию ряда важных компетенций и личностных качеств, которые необходимы для успешной карьеры и социальной адаптации [9].

Опыт внедрения ШкИБ в Республике Крым отличается рядом специфических особенностей и показал значительные преимущества для развития региональной системы образования [10]. В школах создавались специальные рабочие группы из числа учащихся, педагогов и представителей администрации. Такие группы занимались разработкой предложений по улучшению образовательного пространства и предлагали идеи новых проектов. Учащиеся активно участвовали в разработке концепций и презентациях проектов, направленных на модернизацию учебных классов, организацию досуговых мероприятий, благоустройство территории школ и другие общественно-значимые цели. Бюджетные средства распределялись конкурсным методом среди лучших идей, представленных школьниками. Средства предоставлялись на покупку оборудования, материалов и оплату услуг подрядчиков. Итоги реализации проектов обсуждались на открытых собраниях, итоговые отчеты публиковались на официальных сайтах школ и районных администраций. Опыт Крыма наглядно иллюстрирует возможности интеграции инициативного бюджетирования в систему школьного самоуправления. Благодаря активному участию школьников в принятии решений по вопросам улучшения материально-технической базы и социального климата образовательных учреждений удается значительно повысить интерес молодежи к учебе и общественной деятельности. Важным результатом становится увеличение количество выпускников, готовых продолжать обучение в профильных вузах региона и вернуться в школу в качестве профессионалов-преподавателей.

Таким образом, можно смело утверждать, что практика ШкИБ оказывает влияние на профессиональное самоопределение личности. В частности, развитие управленческих навыков так как работа с финансовыми средствами требует планирования, анализа и принятия решений. Эти навыки являются ключевыми для многих профессий, особенно в сфере управления и бизнеса. Также умение работать в команде, потому как коллективная работа над проектами учит взаимодействию, делегированию полномочий и разрешению конфликтов, а это важный аспект для будущих лидеров и менеджеров. Также практика ШкИБ оказывает влияние и на уровень ответственности обучающихся. Ответственность за распределение бюджета и реализацию проектов формирует чувство долга и дисциплины, что является важным качеством для любого профессионала.

Следует также отметить, что проекты, направленные на улучшение школьной инфраструктуры или поддержку местного сообщества, помогают подросткам осознать свою роль в обществе и развивать социальную ответственность. Процесс обсуждения и принятия решений требует анализа информации, оценки рисков и прогнозирования последствий, что в свою очередь формирует критическое мышление личности. Все эти навыки важны для всех сфер деятельности.

Безусловно участие в проекте позволяет обучающимся определит свои приоритеты и интересы, что помогает им выбрать направление дальнейшего образования и карьеры. Реализация успешных проектов демонстрирует подросткам, что они способны достигать поставленных целей, что повышает уверенность в себе и расширяет горизонты возможного. Подростки учатся, что успех приходит через планирование, труд и сотрудничество, что формирует реалистичное представление о будущей карьере.

Выводы

Анализ современных подходов к исследованию профессиональной ориентации личности показывает значимость ранней идентификации потенциальных педагогических талантов и развития необходимых профессиональных качеств. Практика ШкИБ представляет собой перспективный инструмент формирования таких качеств, как коммуникабельность, организация, решение проблем и творчество, которые являются необходимыми не только для педагогов, но и для успешной самореализации в любой другой профессиональной сфере. Тем не менее, несмотря на потенциальную пользу инициативного бюджетирования, остается открытым

вопрос о влиянии конкретных аспектов такой практик на готовность школьников к выбору педагогической профессии и мотивацию. Недостаточное количество научных исследований, посвященных этому направлению, подчеркивает актуальность дальнейших исследований, направленных на детальное изучение механизмов воздействия инициативного бюджетирования на профессиональный выбор учащихся. Необходимо проведение экспериментальных исследований с целью установления прямой корреляции между участием школьников в бюджетных инициативах и формированием интереса к педагогике, развитием практических навыков и профессиональными намерениями. Анализ опыта реализованных проектов показывает, каким образом можно оптимизировать существующую практику, усилить ее воздействие на процессы профессиональной ориентации и сделать инициативу наиболее эффективной.

Таким образом, исследование роли школьного инициативного бюджетирования в профессиональной ориентации выступает важной задачей современной науки, направленной на повышение уровня профессиональной подготовленности и восполнение дефицита квалифицированных специалистов-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клапаред Э. Профессиональная ориентация, ее проблемы и методы / Э. Клапаред; [пер. с франц.]. — М.: Вопросы труда, 1925. — 137 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов вузов / Е.А. Климов. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 509 с.
3. Холланд Дж.Л. Исследование карьеры с помощью типологии: что мы узнали и новые направления / Дж.Л. Холланд // American Psychologist. — 1996. — Vol. 51. — P. 397–406.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
5. Теплов Б.М. Проблема одаренности / Б.М. Теплов // Советская педагогика. — 1940. — № 4–5. — С. 146–154.
6. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Учёные записки Государственного научно-исследовательского института психологии. — 1941. — Т. 2. — С. 3–56.
7. Карпович Т.Н. Профессионально значимые качества и способности в формировании гармонически развитой личности учащегося системы профессионального образования / Т.Н. Карпович // Мастерство online: [электрон. журн.]. — 2015. — № 3(4). — URL: http://ripo.unibel.by/index.php?id=850 (дата обращения: 18.04.2025).
8. Иванова Е.М. Субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е.А. Климова и ее научно-практическая ценность / Е.М. Иванова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2010. — № 2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektno-deyatelnostnaya-kontseptsiya-professionalnogo-truda-e-a-klimova-i-ee-nauchno-prakticheskaya-tsennost (дата обращения: 18.04.2025).
9. Вагин В.В. Школьное инициативное бюджетирование в общеобразовательных организациях Российской Федерации: учеб.-метод. пособие / В.В. Вагин, Н.М. Филиппова, Б.В. Куприянов, М.В. Кураколов. — М.: Сам Полиграфист, 2021. — 52 с.
10. Инициативное бюджетирование в Республике Крым: итоги трёх лет реализации [Электрон. ресурс]. — Открытый бюджет Республики Крым, 2023. — URL: https://budget.rk.ifinmon.ru/article/707-initsiativnoe-byudzhetirovanie-v-respublike-krym-itogi-trekh-let-realizatsii (дата обращения: 18.04.2025).

© Юдеева Татьяна Васильевна (djoma@list.ru), Момотенко Виктория Павловна (v.p.momotenko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.02

ПРЕДВЫБОРНЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ АМЕРИКАНСКИХ И ЕВРОПЕЙСКИХ ПОЛИТИКОВ)

Аблецова Наталья Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет
abletsova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие «политический дискурс» в рамках двух подходов. Определены основные жанры политического дискурса. Особое внимание уделено предвыборному политическому дискурсу и его функциям. В качестве материала исследования были отобраны и проанализированы выступления американских и европейских политиков в период предвыборной кампании (Д. Трампа, Дж. Байдена, канцлера ФРГ О. Шольца). Приведен анализ высказываний вышеуказанных политических деятелей в таких жанрах, как теледебаты, интервью. Изучены выступления монологического и диалогического характера. Анализ предвыборного политического дискурса приведен на основе систем речевых стратегий и тактик. Выявлено, что основными подходами и тактиками, используемыми политическими деятелями в предвыборной кампании, являются стратегии самопрезентации и дискредитации соперника. Сделан вывод о том, что политический предвыборный дискурс имеет свои особенности и выполняет воздействующую, инспиративную, агитационно-пропагандистскую, информационную функции. Основными стратегиями и тактиками, которые используют американские политические деятели в предвыборной кампании, являются стратегии самопрезентации и дискредитации соперника, тогда как в речи европейского лидера реализуются стратегии аргументирования и агитирования, стратегия формирования эмоционального настроя адресата.

Ключевые слова: политический дискурс, предвыборный политический дискурс, речевая стратегия, речевая тактика.

PRE-ELECTION POLITICAL DISCOURSE IN THE MEDIA (BASED ON THE SPEECHES OF AMERICAN AND EUROPEAN POLITICIANS)

N. Abletsova

Summary: The article examines the concept of «political discourse» within the framework of two approaches. The main genres of political discourse are defined. Particular attention is paid to the pre-election political discourse and its functions. The material for the study was selected and analyzed speeches of American and European politicians during the election campaign (D. Trump, J. Biden, German Chancellor O. Scholz). The analysis of the statements of the above-mentioned political figures in such genres as television debates and interviews is provided. Monologue and dialogic speeches were studied. The analysis of pre-election political discourse is based on the systems of speech strategies and tactics. It is revealed that the main approaches and tactics used by politicians in the election campaign are strategies of self-presentation and discrediting the opponent. It is concluded that political pre-election discourse has its own characteristics and performs influencing, inspirational, agitation and propaganda, informational functions. The main strategies and tactics used by American politicians in the election campaign are strategies of self-presentation and discrediting the opponent, while in the speech of the European leader, strategies of argumentation and agitation, and a strategy of forming the emotional mood of the addressee are implemented.

Keywords: political discourse, pre-election political discourse, speech strategy, speech tactics.

В последние десятилетия широкую известность получило понятие политического дискурса. Изучение политического дискурса обусловлено активным развитием такого направления, как политическая лингвистика, основной целью которого является изучение сферы политической коммуникации, в частности, языковых средств, стратегий и тактик репрезентации борьбы за политическую власть [11].

В современной лингвистике существуют два подхода к определению понятия политического дискурса.

Первый основан на изучении в качестве источников текстов, непосредственно написанных политиками, затем использующихся в политической коммуникации (Т. ван Дейк). Согласно данному подходу, политический дискурс включает в себя класс жанров, который ограничен политической сферой, в частности, парламентские дебаты, партийные программы, правительственные обсуждения, речи политиков и т.д.

Второй поход основан на понимании того, что политический дискурс сопровождает политический акт в политической обстановке (А.Н. Баранов, Е.Г. Казакевич) [4]. Согласно данному подходу, политический дискурс – это совокупность речевых актов участников политических дискуссий, тематики и правил публичной политики, политической коммуникации» [2].

По мнению Е.И. Шейгал, «политический дискурс –

это общение, основная интенция которого - борьба за власть (также захват, поддержание, распределение власти)» [12, с. 4]. Целесообразно выделить признаки политического дискурса: преобладание массового адресата, эмоциональность, театральность, смысловая неопределённость, эзотеричность, дистанцированность, динамичность языка [12, с. 9].

Понятие «политический дискурс» стоит определить как комплекс речевых жанров, реализуемый в форме публичных выступлений, парламентских дебатов, интервью и обнаруживающие в своем содержании бинарные оппозиции.

Рассмотрим политический дискурс в период предвыборной кампании.

Основными задачами предвыборной агитации являются: привлечение внимания электората, пробуждение интереса к личности политика и предмету дебатов, инициирование желания видеть кандидата на определённом политическом посту и желания проголосовать за конкретное лицо, партию или политическое объединение.

Предвыборный дискурс следует назвать разновидностью политического дискурса, поскольку он направлен на достижение определенной цели, содержит материалы агитационного характера, относящихся к конкретной предвыборной кампании и имеющих определённые временные рамки.

Основными функциями предвыборного дискурса являются воздействующая (апеллирование к чувствам и системе ценностей целевой аудитории), инспиративная (создание воодушевления, морального подъёма избирателей путём восхваления традиционных ценностей нации), агитационно-пропагандистская (направленность на привлечение избирателей), информационная (информирование избирателей о кандидате) [3].

В лингвистических исследованиях было следующие особенности предвыборного дискурса. В частности, стоит отметить отнесенность к определенной коммуникативной ситуации, наличие четких временных рамок, связанных с агитационным периодом [10].

Выступления в рамках предвыборного дискурса относятся к жанру ораторской речи, основанной на конфликтных общественных отношениях, возникающих из противоречия интересов и убеждений, как средство выражения несогласия и противоречия. Соответственно, одной из особенностей можно назвать диалогичность.

Для исследования особенностей политического дискурса во время проведения предвыборной кампании нами были отобраны и проанализированы выступления американских (Д. Трампа, Дж. Байдена) и европейских (О. Шольца) политиков.

В результате анализа выявлено, что в выступлениях американских политиков ведущее место занимает стратегия речевого манипулирования в предвыборном дискурсе.

Например, в своей предвыборной кампании для реализации стратегии манипулирования Д. Трамп использует стратегию на повышение [6], которая заключается в использовании тактики презентации и одновременно критики других политиков или политических деятелей других государств.

Трамп прибегает и к критике других государств, например Китая, при этом в его речи используется разговорная лексика с негативной оценкой:

to rip off – обдирать; to rob – грабить; to violate – нарушать; to steal – красть; to send dirt – поднимать грязь и др... [State of the Union Speech // https://www.whitehouse.gov/state-of-the-union-2024].

Кроме этого, политиком используется тактика неявной самопрезентации, которая заключается в том, что Трамп формирует свой образ как примерного семьянина, ответственного друга, благодарного своему окружению человека. При этом употребляются слова с позитивной оценкой, преимущественно определения и эпитеты: *great, magnificent, amazing* и т.п.

Поскольку Трамп в предвыборной кампании активно подвергается критике, он прибегает к тактике отвода критики и самооправдания. Данная тактика заключается в указании на «истинных» виноватых, с точки зрения политика, в стремлении оправдать себя и объяснить неудачи. Такая тактика реализуется посредством употребления антитезы «мы»-«они», сравнения США с другими странами. К «своей» группе он выражает положительно-оценочное отношение, использует положительные номинации и характеристики: *great, very well, first,number one* и др.

Группу «они» американский политик оценивает негативно, характеризует ее, приводя отрицательные синтаксические конструкции и отрицательно окрашенную лексику, например: *they don't want to, they don't give, plague, disgrace* и т.п.

Например: «*We have done great. … There wasn't a thing where we weren't number one. … And then they said, "there's a plague coming over from China. Here it comes." What a disgrace. What a disgrace*» [State of The Union Speech // https://www.usatoday.com/story/news/politics] *(перевод: Мы отлично поработали. ... Не было ничего, где бы мы не были номером один. …А потом они сказали: "Из Китая надвигается чума. Начинается." Какое безобразие);*

«*If we would've listened to you, the country would have*

been left wide open, millions of people would have died … And, by the way, when you talk about numbers, you don't know how many people died in China, … in Russia, in India. They don't exactly give you a straight count ... But if you look at what we've done, I closed it and you said, "He's xenophobic. He's a racist and he's xenophobic," because you didn't think I should have closed our country» [State of The Union Speech// https://www.usatoday.com/story/news/politics] *(перевод: Если бы мы послушали вас, страна осталась бы открытой, миллионы людей погибли бы … И, кстати, когда вы говорите о цифрах, вы не знаете, сколько людей погибло в Китае, ... в России, ... в Индии. Они не дают точных цифр... Но если посмотреть на то, что сделали мы, я закрыл страну, а вы сказали: "Он ксенофоб. Он расист и ксенофоб", потому что вы не думали, что я должен был закрыть нашу страну).*

Другой американский политический деятель Дж. Байден использует иные стратегии и тактики при ведении предвыборной кампании. В его выступлениях, в отличие от выступлений Д. Трампа, преобладает стратегия на понижение [6] и стратегия театральности.

Кроме этого, в речи Дж. Байдена активно используется тактика кооперации. Политик активно использует риторические вопросы и обращения, которые призваны к единению с избирателями: *my fellow Americans – дорогие соотечественники*, *folks – ребята и др.*

Наряду с кооперацией применяется тактика обещаний, при этом эти обещания конкретны, они ограничены временными рамками, в них приводятся определенные действия. Например, *«By the way, I'm going to eliminate a significant number of the taxes. I'm going to make the corporate tax 28%»* [https://www.usatoday.com/story/news/politics/] *(перевод: Кстати, значительную часть налогов я собираюсь отменить. Я собираюсь сделать корпоративный налог 28 %); «So I promise you as president of United States of America, I'm going to fund HBCUs by $70 billion over the next 10 years»* [https://www.usatoday.com/story/news/politics/elections/2024/03/07/state-of-the-union-2024-transcript/72890173007/] *(перевод: Поэтому я обещаю вам, как президент США, я профинансирую исторически чёрные высшие учебные заведения на 70 миллиардов долларов в течение следующих 10 лет).*

В своей предвыборной кампании Дж. Байден использует тактику побуждения избирателей к участию в выборах. В своих выступлениях политик постоянно сопоставляет свою деятельность и деятельность экс-президента Д. Трампа, указывая на ошибки и неудачи последнего. При описании своих действий используются лексические средства с положительной оценкой; при характеристике деятельности Д. Трампа – отрицательно-оценочные номинации и характеристики, нередко метафорические, например: *chapter of American darkness (глава американской тьмы), season of darkness in America (период тьмы в Америке)* и т.п.

ИД. Трамп, и Дж. Байден стремятся дискредитировать своего оппонента. Так, в своих выступлениях Байден создает негативный образ Трампа, указывая на его беспомощность, зависимость от других государств, в частности от России. При этом используется грубая просторечная лексика при проведении теледебатов, например, *shut up* (заткнись), активно употребляются риторические вопросы и обращения.

Например: *«He will wake up every day believing the job is all about him. Never about you. Is that the America you want for you, your family, your children? »* [Trump's RNC acceptance speech // https://www.usatoday.com/story/news/politics] *(перевод: Он будет просыпаться каждый день, веря, что работает для себя. Не для вас. Это та Америка, которую вы хотите для себя, своей семьи, своих детей?).*

Трамп также стремится дискредитировать соперника, указывая на его неискренность, лживость. Д. Трамп направляет Байдену вопросы, способные ввести его в замешательство и поставить в неловкое положение.

Например: *«Hey, Joe, let me just tell you, Joe. In 47 months, I've done more than you've done in 47 years, Joe. We've done things that you never even thought of doing»* [Trump & Biden 1st Presidential Debate // https://www.usatoday.com/story/news/politics] *(перевод: Привет, Джо, позволь мне сказать тебе. За 47 месяцев я сделал больше, чем ты за 47 лет, Джо. Мы сделали то, о чем ты даже не думал).*

Таким образом, предвыборная кампания американских политиков в основном строится на стратегиях самопрезентации и дискредитации оппонента. Американские СМИ активно транслируют выступления политиков в различных жанрах – теледебаты, интервью и др.

Обратимся к выступлениям европейских политических деятелей, а именно – канцлера ФРГ О. Шольца. Выступления О. Шольца в основном представляют собой устную речь монологического и диалогического характера.

Подобно американским политикам, О. Шольц использует стратегию самопрезентации, которая выполняет функцию создания положительного образа, что способствует формированию доверия к политику.

В выступлениях Шольца стратегия самопрезентации реализуется через различные тактики. Так, например, активно представлена тактика отождествления.

Например: Ziel unserer Unterredung mit den Ministerpräsidentinnen und Ministerpräsidenten war, unser Land auf die bevorstehende nächste Coronawelle vorzubereiten // Ich danke an dieser Stelle den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und all den übrigen Experten für diese wichtige Ar-

beit. Ihre wissenschaftliche Einschätzung ist die Grundlage für die politischen Entscheidungen, die wir jetzt treffen. [https://www.spiegel.de/] (перевод: Целью наших переговоров с премьер-министрами была подготовка страны к предстоящей следующей волне коронавируса // Я хотел бы воспользоваться этой возможностью, чтобы поблагодарить ученых и всех других экспертов за эту важную работу. Их научная оценка является основой для политических решений, которые мы сейчас принимаем).

Использование личного местоимения 1 л. мн.ч. реализует тактику само отождествления политика с властными структурами, ответственными за принятие решений.

Кроме этого, используется тактика солидаризации, которая заключается в указании на схожесть положения политика и народа, способность взаимопонимания.

Например: *Lassen Sie mich noch eines vorweg sagen: Ich kann jeden und jede verstehen, die nichts mehr hören will von Corona, von Mutationen und neuen Virusvarianten // Diese Pandemie hat uns in den vergangenen Monaten gemeinsam sehr viel abverlangt // Diese Pandemie strengt uns alle an. Wir alle sind mürbe und der Pandemie müde. [https://www.spiegel.de/] (перевод: Позвольте мне заранее сказать еще одну вещь: я могу понять всех, кто не хочет больше слышать о короне, мутациях и новых вариантах вируса // Эта пандемия потребовала от нас многого за последние несколько месяцев // Эта пандемия изматывает нас всех. Мы все устали и измучены пандемией).*

В выступлениях О. Шольца используются и другие стратегии и тактики, например стратегии аргументативного и агитационного характера, стратегия формирования эмоционального настроя адресата и др.

Приведем пример реализации стратегии аргументативного и агитационного характера: …*Die harten Beschränkungen für Ungeimpfte bleiben erhalten. Es gilt 3G am Arbeitsplat Noch strenger ist es im Einzelhandel, in Kinos und Theatern Außerdem gelten die strikten Aufagen für private Begegnungen von Ungeimpften weiter Das gilt auch für die Weihnachtsfeiertage. Ich darf die Bürgerinnen und Bürger eindringlich darum bitten, sich a diese Regeln zu halten. Sie sind keine Schikane, sondern dienen dem Schutz der nicht Geimpften und von uns allen [https://www.spiegel.de/] (перевод: ... Жесткие ограничения для непривитых сохраняются. Еще более строгим является 3G на рабочем месте в магазинах, кинотеатрах и театрах. Кроме того, строгие ограничения распространяются на частные встречи непривитых людей. Это также относится и к рождественским праздникам. Я могу настоятельно призвать граждан соблюдать эти правила. Они не являются оскорблением, а служат для защиты непривитых и всех нас).*

Следующий пример представляет стратегию формирования эмоционального настроя адресата: *Meine Damen und Herren, ich hätte Ihnen gerne erfreulichere Nachrichten kurz vor den Weihnachtsfeiertagen mitgeteilt. Wir müssen abermals zusammenstehen und auch in vielen Fällen eben Distanz halten. Trotz allem oder gerade wegen all dem wünsche ich Ihnen, Ihren Familien und Angehörigen eine besinnliche und schöne Weihnachtszeit und einen guten Jahreswechsel [https://www.spiegel.de/] (перевод: Дамы и господа, я хотел бы сообщить вам более приятные новости незадолго до рождественских праздников, но мы снова должны быть вместе и во многих случаях держаться на расстоянии. Несмотря на все это или именно из-за всего этого, я желаю вам, вашим семьям и близким спокойного и счастливого рождественского сезона и счастливого нового года).*

Таким, образом, политический предвыборный дискурс имеет свои особенности и выполняет несколько функций: воздействующую, инспиративную, агитационно-пропагандистскую, информационную, что подтверждается проведенным анализом. Основными стратегиями и тактиками, которые используют американские политические деятели в предвыборной кампании, являются стратегии самопрезентации и дискредитации соперника. В речи О. Шольца реализуются стратегии аргументирования и агитирования, стратегия формирования эмоционального настроя адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Баранов А.Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А.Н. Баранов, Е.Г. Казакевич. М.: Знание, 1991. 64 с.
3. Гайкова О.В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка: дис. … канд. филол. наук / О.В. Гайкова. Волгоград, 2003. 211 с.
4. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. 312 с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. М.: Издательство ЛКИ. 2008. 288 с.
6. Зюбина И.А., Тищенко А.Д. Манипулятивная стратегия на повышение в предвыборном дискурсе США // Baltic Humanitarian Journal. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 38–40.
7. Кожевникова Т.А. Структурно-жанровая специфика американского политического интервью: аргументативно-риторический аспект / Т.А. Кожевникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1 (79). Ч. 2. С. 312–315.

8. Михалёва О.Л. Политический дискурс: Спецификаманипулятивного воздействия / О.Л. Михалёва. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 256 с.
9. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты: дис. ... д-ра филол. наук / О.Н. Паршина. Саратов, 2005. 325 с.
10. Степанова М.М. Лексические особенности предвыборного дискурса США / М.М. Степанова // Активные процессы в различных типах дискурсов: политический, медийный, рекламный дискурсы и интернет-коммуникация. Материалы международной конференции 19–21 июня 2009 года. – Ярославль: Ремдер, 2009. С. 482–486.
11. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. М.: Флинта: Наука, 2006. 256 с.
12. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук / Е.И. Шейгал. Волгоград, 2005. 434 с.

© Аблецова Наталья Владимировна (abletsova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.04

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКИХ И ЛЕЗГИНСКИХ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ «СУДЬБА»

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF RUSSIAN AND LEZGIAN PROVERBS WITH FATE COMPONENT

S. Alieva
A. Idaatova

Summary: This article is devoted to the analysis of the national and cultural specifics of the universal concept of «fate». In the Russian and Lezgian language worldviews, this concept is represented through lexical units, phraseological expressions, and proverbs. It is established that the semantic content of the concept of «fate» in both linguistic cultures goes beyond the definitions recorded in explanatory dictionaries. In the Russian linguistic worldview, «fate» includes a wide range of associative connections, encompassing both philosophical ideas and elements of folk tradition. In Lezgian linguoculture, this concept has a sacred load, is deeply rooted in cultural attitudes, and is considered as a significant component of national identity and worldview.

Keywords: concept, fate, proverbs, nacional and cultural specifics, linguistic culture.

Алиева Самая Азеровна
кандидат филологических наук, доцент, Дагестанский государственный университет, (г. Махачкала)
samaya.alieva.00@mail.ru
Идаятова Амина Идаятовна
Дагестанский государственный университет, (г. Махачкала)
idaatovaamina@gmail.com

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу национально-культурной специфики универсального концепта «судьба». В русской и лезгинской языковых картинах мира данный концепт репрезентирован посредством лексических единиц, фразеологических выражений и паремий. Установлено, что семантическое наполнение концепта «судьба» в обеих лингвокультурах выходит за пределы дефиниций, зафиксированных в толковых словарях. В русской языковой картине мира «судьба» включает широкий спектр ассоциативных связей, охватывающих как философские идеи, так и элементы народной традиции. В лезгинской лингвокультуре данный концепт обладает сакральной нагрузкой, глубоко укоренён в культурных установках и рассматривается как значимый компонент национальной идентичности и мировосприятия.

Ключевые слова: концепт, судьба, паремии, национально-культурная специфика, лингвокультура.

В современном гуманитарном знании понятие «концепт» занимает одно из центральных мест и активно разрабатывается в рамках таких дисциплин, как лингвокультурология, когнитивная лингвистика и психология. Междисциплинарный характер изучения концепта обусловил наличие широкого спектра его трактовок, каждая из которых определяется спецификой исследовательских задач, методологических подходов и понятийного аппарата конкретной науки. Такой подход позволяет рассматривать концепт как сложное ментально-языковое образование, отражающее особенности мировосприятия представителей определённой культуры. В нашем исследовании мы будем придерживаться лингвокультурологического подхода к пониманию концепта, сторонниками которого являлись Н.Д. Арутюнова[1], Ю.С. Степанов [2], В.И. Карасик [3] и другие.

С точки зрения лингвокультурологии, концепт – это понятие, погруженное в жизнь. То есть, концепт представляет собой посредническое звено между языковой формой и фрагментом действительности, выполняя функцию когнитивного и культурного ориентира [4], [5]. В лингвокультурологической и когнитивной традиции он трактуется как ментальное образование, закрепляющееся в языке и отражающее значимые для носителей культуры представления о мире.

Как отмечают Вежбицкая А.Я. [6] и Маслова В.А. [7], концептами становятся, прежде всего, те явления реальности, которые обладают ценностной значимостью и актуальностью для определённого социокультурного сообщества. Такие концепты характеризуются богатством языковых репрезентаций: они фиксируются в лексике, фразеологии, пословицах, поговорках, а также широко представлены в поэтических и прозаических текстах.

Особое место среди универсальных концептов занимает концепт «судьба», поскольку он затрагивает экзистенциальные аспекты человеческого существования – представления о свободе воли, предопределённости, моральной ответственности и роли высших сил. Исследование этого концепта в разных лингвокультурах позволяет выявить не только семантические различия, но и глубинные мировоззренческие установки, закреплённые в языке и традиции.

Цель данной статьи – выявить универсальные черты и национальные особенности русских и лезгинских паремий, репрезентирующих концепт «судьба».

Источником фактического материала послужили двуязычные словари русского и лезгинского языков [8], [9], сборники пословиц и поговорок [10], [11].

Чтобы глубже понять концепт «судьба», необходимо обратиться к этимологии этого слова. Происхождение слова «судьба» восходит к латинскому термину *fatum*, который в древнеримской традиции означал «предначертание», «изречение богов», «то, что суждено». В античной мифологии концепт судьбы был глубоко укоренён в религиозно-философском мировоззрении. Так, в древнегреческой традиции судьба персонифицировалась в образе трёх богинь – Мойр (Клото, Лахесис и Атропос), которые, согласно мифу, пряли, измеряли и обрезали нить жизни человека. Подобные представления были характерны и для других культур: у скандинавов судьбу олицетворяли Норны (Урд, Верданди и Скульд), а в японской мифологии функции, близкие к судьбоносным, приписывались богине Укемочи, связанной с циклом жизни и смерти.

В русском языке слово «судьба» имеет древнеславянское происхождение. Оно восходит к праславянской форме *sǫdьba*, производной от *sǫdъ* («суд») с абстрактным суффиксом -ьba, и первоначально означало «решение суда», «правосудие», «приговор». В древнерусских текстах этот термин встречается в значениях «суд», «суждение», «решение» [12, с. 46]. Со временем, однако, семантика этого слова изменилась: с усилением фаталистических представлений в народном сознании концепт «судьба» приобрёл значения «рок», «предопределённость», «неизбежность».

Для выявления смысловой структуры концепта «судьба» следует обратиться к его словарным дефинициям, отражающим развитие значения данной лексемы в русской языковой традиции. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля слово «судьба» связано с понятиями «суд» и «судить» и сопровождается рядом ассоциативных лексем, указывающих на восприятие судьбы как силы, определяющей участь человека: «бездолье», «безчадье», «неизбежность», «жестокость» (например, «судьба людьми играет, как мячиком») [12, с. 108].

Современные толковые словари [13] фиксируют несколько устойчивых значений слова «судьба»: 1. стечение обстоятельств, неподвластных человеку; 2. жизненная доля, участь; 3. исторический путь существования кого-либо или чего-либо; 4. фатальное будущее, предопределённое развитие событий.

В «Философском энциклопедическом словаре» термин интерпретируется как «совокупность происходящего, того, что не может не произойти», при этом подчёркивается, что не всё детерминировано – судьба представляется как объективная реальность, частично поддающаяся влиянию человека [14, с. 78].

П.Я. Черных в «Историко-этимологическом словаре русского языка» указывает, что слово «судьба» употребляется в русском языке с XI века. Первоначально оно означало «суд», «правосудие», «приговор», позднее приобрело значения «участь», «жребий», «рок», «неизбежность» [15, с. 216].

Таким образом, лексема «судьба» в русской лингвокультуре отражает многослойную концептуализацию: от юридической и религиозной трактовки до философско-фаталистической интерпретации, сохранив при этом устойчивую связь с такими понятиями, как «жребий», «удел», «рок», «предопределение», «будущее».

В лезгинском языке понятие «судьбы» репрезентируется следующими лексемами [8], [9]:

1.*Кьисмет* «судьба, доля». 2. *Несиб* 1. «Доля, удел; 2. Предназ**н**аченная судьбою вещь».3. *Бахтавар* «риск»; *бахтабахт лугьун* а) «идти на риск»; б) «надеяться на судьбу» (букв. «будь, что будет»). 4. *Гуьнуькъара* «горемычная доля»; «злополучие, несчастье». 5. *Кьаза-кьадар* 1) «рок»; 2) «судьба»; 3) фатум». 6.*Гайд югъ* «фатум, рок».

Русская культура, формировавшаяся под влиянием православной духовности, крестьянского мировоззрения и многовековых социальных перемен, уделяет большое внимание вопросам судьбы и божественного промысла: *Божья воля – наша судьба; Не в нашем деле, а в Божьем промысле; Бог судит, а не мы; Бог ведает, что с нами будет.* В русских паремиях судьба часто изображается как сила, непостижимая и необратимая, что отражает глубокий фатализм, характерный для народного сознания в периоды жизненных испытаний и социальных кризисов: *От судьбы не уйдешь; Кому суждено утонуть, того не повесят; Судьба человеку не товарищ; Что судьба наметила, то и будет.*

В лезгинской культуре «судьба» зачастую представляется не только как неумолимая сила, но и как элемент, с которым можно вступить в определённый диалог: *Инсандин кисмет вичин чьиле авайди я.* «Судьба человека в его руках». Здесь проявляется тенденция к интерпретации судьбы как динамической реальности, где человеческая активность, соблюдение традиций и уважение к предкам могут смягчить или, напротив, усилить влияние судьбы: *Инсан кисметдин цеси туш, амма ам цеси я вичи ийизвай кIвалахрин.* «Человек не хозяин своей судьбы, но он хозяин своих поступков». Таким образом, в лезгинских паремиях можно наблюдать одновременно фаталистический настрой и уверенность в коллективной силе, преданной идее сохранения культурных традиций: *Эгер ваз физ к анзавачта, бин паталай масад фидач.* «Если ты сам не хочешь идти, за тебя никто не пойдет»; *Зи уьмур я, за заз буч клан хайита, гьам ийид.* «Моя жизнь, что хочу, то и буду делать»; *Кьисметдихъ глаз акъажиз жеда.* «С судьбой не поспоришь»; *Хьайиди хьуй.* «Будь, что будет».

Образ судьбы как дороги – один из устойчивых символов в русской картине мира. В этом образе жизненный путь человека воспринимается как предначертанная дорога, по которой он идёт, часто не зная, куда она приведёт: *Куда судьба ведет, туда и дорога; Судьба – не конь: с тропы не свернешь; Судьба дорогу стелет, а человек идет; Какова доля,*

такова и дорога; Кому сужено – того и дорога приведет.

В лезгинской картине мира образ судьбы также часто ассоциируется с дорогой, символизируя жизненный путь человека, полный испытаний и неопределенности: *Кьисметдикай кат жедач, вучиз лагайтI вун катзавай рельни.* «От судьбы не убежишь, ведь даже дорога бегства – это судьба»; *Бахтунин рехъ яргъи жеда, уьмуьр – куьруь.* «У счастья дорога бывает длинная, жизнь – короткая».

В русских паремиях судьба имеет часто отрицательную коннотацию: *Натура дура, судьба злодейка; Иному счастье (судьба) мать, иному – мачеха.* Но, несмотря на превалирующее в сознании русских значение судьбы как всеобъемлющей силы и злой субстанции, есть паремии и с положительным окрасом: *Не верь судьбе: спасение в борьбе; Не нам судьба – судья, а мы судьбе – хозяева; Судьба веселью не помеха; Фортуна слепа, но щедра.*

Иную точку зрения мы можем увидеть в лезгинских пословицах и поговорках: народ верит, что, какие бы тяготы ни выпадали на долю человека и какой бы судьба ни казалась беспросветной, надо мыслить позитивно: *Экв такуна беркьуьни рекьидач.* «Не повидав светлого дня, и слепой не умрет»; *Гьамиша цифр марфар жедайди туш.* «Не вечны ни тучи, ни дожди»; *Жегьнем аватIани, женнетни ава.* «Если есть ад, то ведь есть и рай».

Анализ русских и лезгинских паремий с компонентом «судьба» наглядно демонстрирует, как в лаконичных формах народной речи отражаются глубинные философские представления и мировоззренческие ориентиры.

В русской традиции образ судьбы сопряжён с идеей неизбежного божественного или природного начала, что соотносится с религиозным фатализмом и историческим опытом преодоления жизненных испытаний. Лезгинский фольклор, напротив, предлагает подвижное и антропоцентричное понимание судьбы, связанное с памятью рода, гармонией с природой и деятельной жизненной позицией.

Сравнительный подход позволяет увидеть, что при общих мотивах – таких как неотвратимость и воля судьбы – каждая культура формирует уникальные образы и смысловые акценты, отражающие её исторический путь и ценностные ориентиры. Изучение таких паремий углубляет наше понимание народной ментальности и открывает возможности для межкультурного диалога.

Настоящее исследование подчёркивает важность сопоставительного анализа фольклорных традиций для выявления как универсальных, так и уникальных черт восприятия судьбы в разных этнокультурных сообществах. Эти данные могут стать основой для дальнейших исследований, направленных на осмысление духовных оснований культур и формирование мостов взаимопонимания.

Таким образом, паремии о судьбе служат зеркалом исторического опыта, религиозного мироощущения и социокультурной самобытности, что позволяет рассматривать концепт судьбы как один из ключевых элементов мировосприятия, как русского, так и лезгинского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Предисловие /Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка: культурные концепты. – Москва: Наука, 1991. – С. 3–4.
2. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: «Перемена», 2002. – 447 с.
4. Соколов А.В. Когнитивный аспект изучения языковой картины мира // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. –1998. –Вып. 3. – С. 37–45.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знания о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. –560 с.
6. Вежбицкая А.Я. Язык. Культура. Познание. – Москва: Русские словари, 1996. – 416 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
8. Гаджиев М.М. Русско-лезгинский словарь / М.М. Гаджиев; под ред. Г.А. Аликберова. – Махачкала: Изд-во Дагестанского филиала АН СССР, 1950. – 965 с.
9. Талибов Б.Б., Гаджиев М.М. Лезгинско-русский словарь / Б.Б. Талибов, М.М. Гаджиев; под ред. Р.И. Гайдарова. – Москва: Наука, 1966. – 603 с.
10. Ганиева А.М. Пословицы и поговорки лезгин: исследование и тексты. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010. – 128 с.
11. Даль В.И. Пословицы русского народа: сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр. 1-е изд. Том 1. – Москва, 1862. – 276 с.
12. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. 2-е изд. Том 4.– Москва: Русский язык, 1989. – 712 с.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
14. Философский энциклопедический словарь / ред.- сост. Е.Ф. Губский и др. – Москва: ИНФРА-М, 2009. – 569 с.
15. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка:13560 слов. 3-е изд. Т.2. – Москва: Изд-во «Русский язык», 1999. – 560с.

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru), Идаятова Амина Идаятовна (idaatovaamina@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.05

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПТА «СЧАСТЬЕ» В АРАБСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Алиева Самая Азеровна
кандидат филологических наук, доцент, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
samaya.alieva.00@mail.ru
Шамсудинова Хава Ахмедовна
Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
khavaakcmedova@gmail.com

LEXICOGRAPHIC AND CULTURAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPT HAPPINESS IN ARABIC AND AVAR LANGUAGES

S. Alieva
Kh. Shamsudinova

Summary: The article is devoted to the definition of the substantive features of the concept of "happiness" in Arabic and Avar cultures. The study identified key cultural associations, religious and everyday expressions associated with the concept of "happiness", as well as idiomatic and phraseological features of its use. The results show that, despite the differences in languages and cultural codes, in both linguistic traditions happiness is closely linked to spiritual values, family, inner peace and divine patronage. The work emphasizes the universal nature of the concept of happiness despite its cultural and linguistic variability.

Keywords: associative experiment, concept, linguistic tradition, linguoculturology, happiness.

Аннотация: Данная статья посвящена определению содержательных признаков концепта «счастье» в арабской и аварской культурах. В ходе исследования выявлены ключевые культурные ассоциации, религиозные и повседневные выражения, связанные с понятием «счастье», а также идиоматические и фразеологические особенности его использования. Результаты показывают, что, несмотря на различие языков и культурных кодов, в обеих лингвистических традициях счастье тесно связано с духовными ценностями, семьёй, внутренним миром и божественным покровительством. В работе подчёркивается общечеловеческий характер концепта счастья при его культурной и языковой вариативности.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, концепт, лингвистическая традиция, лингвокультурология, счастье.

Категория «счастье» занимает важное место в системе ценностей любой культуры и находит отражение в каждом языке. Несмотря на универсальный характер стремления человека к гармонии, удовлетворению и благополучию, различные этноязыковые традиции наполняют это понятие уникальными семантическими оттенками. Так, в восточных культурных контекстах, в частности в арабской и кавказской (аварской), представление о счастье тесно переплетается с религиозными убеждениями, социальной структурой, семейными установками и верой в предопределение.

Рост интереса к этнолингвистическим исследованиям обусловлен не только академическими задачами, но и актуальными потребностями в налаживании межкультурного диалога в условиях многонационального и многоконфессионального мира. Арабская цивилизация, как хранитель исламского духовного наследия, и аварская культура, сочетающая элементы горского менталитета и исламской традиции, представляют значимый материал для сравнительного анализа.

Цель данной статьи – выявить содержательные признаки концепта «счастье» в арабском и аварском языках.

Источником фактического материала послужили двуязычные словари арабского и аварского языков [1], [2], [3], [4], [5], Словарь идиоматических выражений [6] и опрос информантов.

Понятие «счастье» в разных культурах отражает базовые ценности общества и особенности менталитета [7]. В аварской лингвокультуре лексема «счастье» обозначает не только внутреннее состояние, но и внешнее воздействие, связанное с удачей, судьбой, божественным предопределением. Для подтверждения вышесказанного проведем сопоставительный анализ различных лексикографических источников. Это позволит глубже исследовать национально-культурную специфику интерпретации данного понятия.

1. Русско-аварский словарь под редакцией С.З. Алиханова:

В данном словаре представлены следующие лексемы, репрезентирующие концепт «счастье»: *счастье* «талихI»; *счастливец* «талихI бугев чи, икъбал бугев чи», (букв.); *счастливый* «талихIав, талихI бугев». Кроме того, приводятся устойчивые словосочетания: *талихIаб лъи-*

мерлъи «счастливое детство»; *талихlаб лъугьа-бахъин* «счастливый случай»; *талихlалъ ворчlизе* — счастливо отделаться [1, с. 589]. Это свидетельствует о прочной связи понятий «счастье» и «удача» в повседневной речи.

2. В Аварско-русском словаре М.Д. Саидова к базовой лексеме *талихl* добавлены дополнительные значения и производные: *талихl* «счастье, удача»; *талихl буголъи* «удачливость»; *насибаб* «удачный, счастливый»; *насибав чи* «удачливый / счастливый человек» [2, с. 472]. Таким образом, М.Д. Саидов расширяет рамки понятия, включая в него и личностные характеристики, а также оценку событий как удачных.

3. Аварско-русский словарь под редакцией М.М. Гимбатова содержит ряд лексем и выражений, связанных с понятием «счастье»: *талихl (-аль, -альул)* «счастье; удача»; *гумруялъул талихl* «жизненное счастье»; *кlудияб талихl* «большое счастье, крупная удача»; *хъизамалъул талихl* «семейное счастье»; *талихl бугев* «счастливый, удачливый»; *талихl бугесул бихьинхlамаги кьинлъула* «у удачливого и осёл ожеребится»; *талихl буголъи* «удачливость»; *талихl гьечlев* «несчастливый, неудачливый»; *талихl бахъун ккана* «посчастливилось, счастье улыбнулось»; *талихl ккана* «посчастливилось, удача сопутствовала»; *ккараб талихl бихьуларищ!* «Какая удача!»; *талихl кьезе* «стать счастливым»; *талихl кьеги!* «а) будь счастлив! б) дай [Аллах тебе] счастья»; *талихl-аль къвал барав* «образно: счастливый, везучий; рождённый под счастливой звездой, в рубашке рождённый; буквально: счастьем обнятый»; *талихl-аль мехтизе* «петь от счастья; (букв. опьянеть от счастья»). [3, с. 1439]. М.М. Гимбатов обращает внимание не только на значение, но и на богатство фразеологических оборотов и словообразовательных форм, что подчёркивает важность и многогранность понятия «счастья» в аварском языке.

Сравнительный анализ трёх арабско-русских словарей – Х.К. Баранова [4], В.М. Борисова [5] и Джабера Аби Дж. и А.В. Капшука [6] –позволяет глубже понять, как лексема «*счастье*» (سعادة) и связанные с ней слова и выражения отражаются в арабском языке как в прямом, так и в переносном смысле.

1. Лексическое ядро: подход Х.К. Баранова

Словарь Х.К. Баранова трактует سعادة как базовую номинацию счастья, придавая ей обобщённое значение: «счастье; благополучие; преуспевание; успех». В этом толковании счастье это не только эмоция, но и социально-экономическое состояние. Кроме того, интересна культурно-историческая деталь:دار السعادة — «Дом счастья», один из эпитетов Стамбула, а также «превосходительство» как титул (صاحبالسعادة). Это подчёркивает высокий статус понятия счастья в арабской традиции, особенно в контексте власти и почёта.

Это подчёркивает высокий статус понятия счастья в арабской традиции, особенно в контексте власти и почёта. صاحبالسعادة — его превосходительство (букв. «обладатель счастья»), что отражает связь счастья с престижем. [4, с. 358]

2. Контекстуальное разнообразие: подход В.М. Борисова

Словарь В.М. Борисова, в отличие от строго лексического подхода Х.К. Баранова, показывает многообразие употребления слова «счастье» в контексте. Он предлагает не только سعادة, но и такие слова, как حظّ «удача», بخت (судьба), هناء (благоденствие», в зависимости от конкретной языковой ситуации. Словарь также приводит устойчивые выражения, например: تمنّىالسعادة — пожелать счастья;

جرّبحظّه — испытать удачу;

جلبالسعادةلشخص — принести кому-то счастье;

لحسنالحظّ — к счастью, по счастливой случайности.

Таким образом, у В.М. Борисова слово «счастье» охватывает как субъективные чувства, так и объективные обстоятельства, при этом особое внимание уделяется идиомам, передающим оттенки удачи и счастливого случая.

منحظّيالحسن — На моё счастье, мне повезло. [5. с.981]

3. Эмоционально-образный уровень: идиоматический словарь Джабера и Капшука

Наиболее красочное и глубинное раскрытие понятия счастья мы находим в идиоматическом словаре Джабера и Капшука. Здесь представлены устойчивые выражения, которые позволяют проследить, как *счастье* воспринимается в повседневной речи и эмоциональной культуре арабского мира.

إبتسملهاالحظّ — «удача улыбнулась ему» (аналог рус. «звезда ему улыбнулась»);

سارفوقالسحاب — «быть на седьмом небе от счастья»;

أثارمشاعرالفرح — «вызвать чувства радости, восторга»;

عيشةسعيدة — «счастливая доля»;

خاتمةسعيدة — «счастливый конец». [6]

Идиомы показывают, что счастье в арабском языке часто переживается телесно: человек «светится», «плывёт», «не чувствует земли под ногами». Оно может «поселиться в сердце» или «обрушиться» в виде неожиданного дара. Чаще автор использует для обозначения счастья следующие лексемы, как الحظّ، السرور، الفرح، السعادة.

Сходства между словарями очевидны в признании центральной роли *счастья* как позитивной жизненной ценности. Все источники связывают его с внутренним состоянием удовлетворения, внешними благами (успех, достаток, удача) и важными событиями (семья, статус, благополучие).

Константные содержательные признаки концепта «счастье» были выделены не только в словарном осмыслении, но и в обыденном сознании носителей языка. Для этого на завершающем этапе исследования концепта «счастье» в арабской и аварской языковых картинах мира на базе Дагестанского государственного университета был проведён ассоциативный эксперимент. В качестве информантов выступили студенты русско-дагестанского отделения филологического факультета. Цель эксперимента заключалась в выявлении индивидуального и культурного восприятия понятия «счастье» носителями арабского и аварского языков. Участникам, владеющим аварским языком (студенты ДГУ), а также носителям арабского языка, был предложен ряд одинаковых вопросов: «Что для вас означает слово „счастье“? Как вы переводите его на свой родной язык? Какие синонимы этого понятия существуют в вашей культуре?»

Респондентам предлагалось описать «счастье» сквозь призму своей культурной идентичности. В ответах часто встречались такие категории, как *семья, душевное спокойствие, любовь, вера, благополучие и божественная милость*. Всего в опросе приняли участие по 20 человек из каждой культуры, вне зависимости от возраста и пола. Несмотря на сравнительно небольшое число участников (что не позволяет в полной мере обобщить взгляды целого этноса), собранные данные оказались репрезентативными для выполнения качественного сравнительного анализа.

В аварском языке основным эквивалентом слова *счастье* выступает лексема «талих!», однако её значение не отличается семантической устойчивостью и не сопровождается богатой синонимикой. Респонденты отметили, что синонимов в прямом смысле у этого слова практически нет, и его восприятие формируется во многом контекстуально. Например, слово *ч1ух1и* (в форме *дун ч1ух1ун йиго* «я счастлива») может выражать состояние удовлетворения, однако в зависимости от контекста оно может означать и «гордость». Это указывает на многозначность и смысловую расплывчатость употребления понятий, относящихся к эмоциональной сфере. Вместе с тем, в аварском представлении о счастье важную роль играют такие слова, как *рохел* «радость», *аваданлъи* «веселье», *икъбал* «удача», *рокьи* «любовь», *хъизан* «семья», *лъик1лъи* «что-то хорошее», *бит1 ккезе* «повезло, выпала удача». Эти слова не являются прямыми синонимами, но они образуют семантическое поле вокруг концепта счастья, отражая ценностные ориентиры аварской культуры: семейственность, удачливость, душевное спокойствие и коллективную радость.

В арабском языке картина более чёткая и структурированная. Основной эквивалент слова «счастье» — السعادة (ас-са’ада), слово закреплено как нейтральный и универсальный термин. Однако богатство арабской эмоциональной лексики позволяет расширить представление о счастье через ряд синонимов и смежных понятий: فرح (радость), سرور (удовольствие, умиротворение), بهجة (веселье, оптимизм), رضا (удовлетворение), راحة (спокойствие), تفاؤل(оптимизм), مرح (игривая радость), حب (любовь), أمل (надежда), نجاح (успех), هناء (достаток, благополучие). Эти слова охватывают не только эмоциональное состояние, но и моральные и социальные аспекты счастья, подчёркивая его многоаспектность. Интересно, что в иракском диалекте встречаются слова الهناء и الطّوبة, которые придают понятию оттенок «сладкой жизни», подчеркивая бытовую, повседневную наполненность этого состояния.

В обоих языках счастье не сводится к одной-единственной лексеме. Оно раскрывается через целую группу слов, отражающих различные аспекты положительного бытия – от эмоционального состояния до социального и материального благополучия. В аварском языке такими словами выступают *рохел* «радость», *сах-саламалъи, паракъалъи, рахlат бугеб гlумру* (букв. «жизнь со всеми удобствами»), *рес буголъи* «иметь возможности», *разилъии рази-ракилъи* – все они так или иначе описывают состояние легкости, достатка, внутреннего спокойствия. Эти лексемы входят в семантическое поле «счастья» и актуализируют представление о нём как о чувстве беззаботности и внутреннего равновесия.

В арабском языке, напротив, наблюдается чёткое разграничение аспектов счастья. Лексема السعادة (счастье) может дополняться, другими словами, каждая из которых подчеркивает определённую сторону этого чувства. Например, فرح (радость) выражает эмоциональный подъём и может использоваться в повседневной речи: اليوم عندنا هَنِيَّة بالبيت!— «Сегодня у нас радость в доме!». Слово حظّ (удача, доля) связано с фактором внешнего влияния: بختك زين اليوم!— «Твоя удача хороша сегодня!». В свою очередь, رفاهيّة означает материальное или социальное благополучие, комфорт, который можно выразить через фразу العيشة الهانئة — «жизнь ханиа», то есть «спокойная, благополучная жизнь». Также используется выражение راحة بال — «спокойствие на сердце», подчёркивающее внутреннюю гармонию.

Таким образом, обе культуры – и аварская, и арабская – воспринимают счастье как многогранное явле-

ние, объединяющее эмоциональное состояние, судьбу и социальный комфорт. Но если в аварской языковой картине мира эти аспекты часто сливаются в единую, интуитивную категорию, то в арабской традиции наблюдается чёткая лексическая и смысловая дифференциация, где каждое состояние счастья обозначено точной лексемой и сопровождается устойчивыми выражениями.

Результаты показали, что и в арабской, и в аварской культуре счастье воспринимается не как материальный статус, а как состояние внутренней гармонии и социальной стабильности. В обеих выборках основным источником счастья назывались семья (аварцы – 60%, арабы – 65%), дружба, здоровье, вероисповедание и довольство тем, что дано Богом. Отдельные упоминания о деньгах или успехе (аварцы – 10%, арабы – 15%) носили второстепенный характер и, как правило, связывались с возможностью обеспечивать близких, а не с личным потребительским счастьем.

Сравнительный анализ понятий «счастье», «удача» и «радость» в аварском и арабском языках позволяет выявить как различия в семантическом наполнении этих слов, так и культурно-языковые особенности их употребления. Несмотря на то, что все три понятия выражают положительные эмоции или состояния, каждый язык интерпретирует их с определённым оттенком значений, отражающих восприятие жизни и эмоционального опыта носителей.

В аварском языке между словами «счастье» *талих1*, «удача» *битIккей* и «радость» *рохел* существует определённая семантическая разница, но в реальной речевой практике они нередко пересекаются и могут быть взаимозаменяемыми. Это особенно характерно для разговорного языка, где границы между этими понятиями становятся размытыми. Например, фраза *Гьарула дуе лъик1лъи*. «Желаю тебе всего хорошего» может быть заменена на *Гьарула дуе рохел*. «Желаю тебе радости/счастья», и это не вызовет недопонимания. Тем не менее, носители языка осознают, что за этими словами стоят разные эмоциональные или ситуативные оттенки. Так, счастье воспринимается как более глубокое, устойчивое состояние: *Талих1 кьуд*. «Будь счастлив», тогда как радость выражает более сиюминутное переживание: *Дун дудаса разияв вуго*. «Я рад за тебя». Слово «удача» чаще связано с внешними обстоятельствами: *БитIккей бихьули гъозул*. «Какие они оказались удачливыми».

В арабском языке разграничение этих понятий проявляется ещё чётче и закрепляется как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях. Лексема «سعادة» (са'ада – счастье) передаёт состояние устойчивого внутреннего удовлетворения: «سعيدة وأنا أشوف أولادي ينجحون» — «Я счастлива, когда вижу, как мои дети добиваются успеха». В отличие от неё, «فرح» (фарах – радость) обозначает кратковременное, эмоциональное переживание, как, например, во фразе: «فرحانين اليوم لأنو جابنا مولود!» — «Мы сегодня радуемся, потому что у нас родился ребёнок!». Что касается «حظّ» (хазз – удача), то оно обозначает внешнее, не зависящее от человека везение, как в примере: «بختي جابلي هالهدية!» — «Мне повезло, и я получила этот подарок!».

Анализ культурных ассоциаций с понятием «счастье» в аварской и арабской традициях показал как общие черты, так и различия, укоренённые в специфике мировоззрения и образа жизни каждого народа.

В аварской культуре «счастье» ассоциируется с рядом конкретных жизненных событий и понятий, связанных с благополучием семьи и рода. Счастье – это удачный брак, рождение детей, достижение успеха, здоровье, душевный покой. Эти ассоциации глубоко укоренены в традициях и проявляются как в речевых формулах, так и в повседневной жизни. Так, пожелание *Талих1 кьун йоххаги!* (букв. «Пусть ты обретёшь счастье!») можно услышать на свадьбах, в день рождения или в момент рождения ребёнка. Другая форма – *Талих1 данде билъанхъаги!* – несёт в себе пожелание удачи в делах, творческих начинаниях и работе. Таким образом, концепт счастья в аварском языке охватывает как эмоциональные, так и материальные аспекты: успех, радость, семейное благополучие.

В арабской культуре понятие счастья также неразрывно связано с семьёй, детьми и внутренним покоем, однако акцент смещён в сторону духовной и эмоциональной наполненности. Счастье – это не просто удача или внешнее везение, а благословение и состояние мира в душе. Например, выражение «البيت اللي فيه أطفال فيه بركة» («В доме, где есть дети, всегда есть благословение») подчёркивает восприятие счастья через призму многодетной семьи и божественной милости. Фраза «إذا عندك رغيف خبز وكرامة، أنت سعيد» («Если у тебя есть кусок хлеба и достоинство, ты счастлив») иллюстрирует представление о счастье как о наличии самого необходимого – достатка и чести. Даже в сложные времена арабы сохраняют позитив, что подчёркивается выражением «العراقي حتى بالضيق يضل يضحك» («Иракцы даже в трудностях продолжают смеяться»), раскрывая стойкость и оптимизм как часть культурной модели счастья.

Как в арабском, так и в аварском языке прослеживается одна из базовых мыслей: счастье – не дар судьбы, а результат усилий или внутренней настройки. В аварской пословице *ХIунар гьечIеб – мIалихI гьечIеб*. «Без труда нет счастья» подчёркивается важность труда как путь к благополучию. Аналогичную идею отражает арабская поговорка «اللي يده بالعسل، بيلحسها» — буквально: «Кто засунул руку в мёд – оближет её», то есть: кто трудится,

тот и пожинает плоды, включая счастье.

Также в обеих культурах подчеркивается, что счастье тесно связано с семейным укладом и отношениями. Аварская пословица *Хъизан буго – тIалихI буго*. «Есть семья – есть счастье» перекликается с арабской мыслью, что «أكبر سعادة هي أن تجلب السعادة لغير السعداء» («Величайшее счастье – приносить счастье другим»). Здесь проявляется коллективистская установка: счастье невозможно в отрыве от других людей.

В аварском языке отчётливо звучит фаталистический оттенок: счастье и беда приходят непрошено, вне зависимости от воли человека. Примером служит поговорка *Нилъеда гьикъун гуребила талихIги балагьги бачIунеб*. «Счастье и беда приходят, не спрашивая нас». Это указывает на признание непредсказуемости жизненного пути и зависимости от судьбы. Хотя труд важен, конечный результат не всегда в руках человека.

В арабской культуре эта идея получает религиозное осмысление. Пословица «من لا يرضى بما قسم الله له، لا يشعر بالسعادة» «Кто не доволен тем, что распределил ему Аллах, не испытает счастья») прямо указывает на божественное происхождение судьбы и необходимость её принятия. Однако в арабской традиции акцент смещён не на фатализм, а на удовлетворение своим положением – через внутреннюю работу, духовное смирение. И в аварском, и в арабском языках прослеживается чёткая мысль: истинное счастье невозможно без связи с Богом.

Проведенное анкетирование среди носителей арабской и аварской культур позволило увидеть, насколько понятие «счастье» укоренено в глубинных пластах мировоззрения обоих народов. Несмотря на различие языков, исторических путей и культурных контекстов, в представлениях об этом чувстве, казалось бы, личном и субъективном, обнаружилось немало точек пересечения. Прежде всего, в обеих культурах счастье – это не столько мимолётное удовольствие, сколько состояние внутренней гармонии, душевного покоя и духовного наполнения. Как арабы, так и аварцы часто связывают счастье с религией. Это говорит о том, что в обеих культурах счастье мыслится не как нечто, зависящее исключительно от усилий человека, а как дар, ниспосылаемый свыше, заслуживаемый через веру, добрые поступки и нравственную жизнь.

Интересным оказалось также совпадение в том, что счастье воспринимается не как одиночное переживание, а как состояние, неотделимое от других людей – прежде всего семьи. Сравнивая языковые формы, можно отметить, что арабские выражения часто наполнены поэтическими образами, метафорами, которые нередко уходят корнями в Коран или хадисы.

Таким образом, выявленные при сравнительном анализе сходства и различия в восприятии счастья представителями арабской и аварской культур подтверждают исходную гипотезу: концепт «счастье» – это не вещь, не результат удачи и не случайная радость. Это – состояние души, тесно связанное с верой, трудом, любовью и внутренним миром. Вера, семья, спокойствие и добрые намерения – вот из чего складывается счастье и в арабском, и в аварском восприятии. Оно отражает глубинные культурные и ментальные особенности каждого этноса. В обоих случаях счастье – не столько внешний успех, сколько духовное равновесие, социальная гармония и религиозная составляющая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиханов С.З. Русско-аварский словарь. – Махачкала: ДНЦ РАН, 2003. – 700 с.
2. Саидов М.Д. Аварско-русский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 806 с.
3. Аварско-русский словарь / Под ред. М.М. Гимбатова. – Махачкала: ДНЦ РАН, 2006. – 2096 с.
4. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1985. – 943 с.
5. Борисов В.М. Русско-арабский словарь. – М.: Русский язык, 1993. – 1136 с.
6. Джабер Аби Дж., Капшук А.В. Арабско-русский словарь идиоматических выражений. Справочник переводчика. – 2-е изд. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. – 456 с.
7. Козлов А.А. Концепт «счастье» в понимании русских и китайцев. Отличительные черты / А.А. Козлов, У.В. Хоречко. // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С. 1491–1494. – URL: https://moluch.ru/archive/90/19151/ (дата обращения: 07.05.2025).

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru), Шамсудинова Хава Ахмедовна (khavaakcmedova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.09

ЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДЕВИАЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КЛАССИКОВ НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

PHENOMENA OF LANGUAGE DEVIATION IN CLASSIC WORKS OF RUSSIAN AND FOREIGN LITERATURE

L. Bashkova
Yu. Kholodkova
D. Melnichenko

Summary: The article explores the phenomenon of language deviation as a deliberate or unconscious departure from linguistic norms in classic works of Russian and foreign literature. The primary goal is a comprehensive analysis of the functions of language deviations using the example of Daniel Keyes' novel «Flowers for Algernon» and Vladimir Mayakovsky's poetry. An integrative approach combining psycholinguistic, sociolinguistic, and stylistic methods is applied. It was revealed that in Keyes, deviations (orthographic, lexical, syntactic) visualize the cognitive dynamics of the protagonist, fostering reader empathy. In Mayakovsky, deviations (neologisms, metaphors, grammatical violations) serve to create a unique style and expressive impact. The conducted comparative analysis confirms that language deviation is a key artistic device for revealing character psychology, authorial intent, and cultural-historical context. The research results are significant for the theory of artistic speech and the practice of teaching philological disciplines.

Keywords: language deviation, literary works, lexical deviations, grammatical deviations, reader's perception, stylistic analysis.

Башкова Лилия Рафиковна
кандидат филологических наук, доцент, Пензенский государственный университет
liliarafikovna837@gmail.com
Холодкова Юлия Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Пензенский государственный университет
julia.kholodkowa@yandex.ru
Мельниченко Дарья Сергеевна
Пензенский государственный университет
darya-melnichenko@bk.ru

Аннотация: В статье исследуется феномен языковой девиации как сознательного или бессознательного отклонения от языковых норм в классических произведениях русской и зарубежной литературы. Основной целью является комплексный анализ функций языковых девиаций на примере романа Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» и поэзии Владимира Маяковского. Применяется интегративный подход, сочетающий методы психолингвистики, социолингвистики и стилистики. Выявлено, что у Киза девиации (орфографические, лексические, синтаксические) визуализируют когнитивную динамику героя, формируя эмпатию читателя. У Маяковского девиации (неологизмы, метафоры, грамматические нарушения) служат созданию уникального стиля и экспрессивного воздействия. Проведенный сравнительный анализ подтверждает, что языковая девиация выступает ключевым художественным приемом для раскрытия психологии персонажей, авторского замысла и культурно-исторического контекста. Результаты исследования имеют значение для теории художественной речи и практики преподавания филологических дисциплин.

Ключевые слова: языковая девиация, литературные произведения, лексические отклонения, грамматические девиации, читательское восприятие, стилистический анализ.

Языковая девиация, представляющая собой отклонение от общепринятых норм языка, является важным феноменом в литературе. Она нарушает лингвистическую конвенцию и создает новые смыслы, отражая психологическое состояние персонажей, их социальную маргинальность и идиолектные особенности. Анализ языковой девиации в произведениях классиков способствует глубокому пониманию художественных приемов, используемых для достижения выразительности и воздействия на читателя. Работа сосредоточена на исследовании различных видов языковых девиаций в русской и зарубежной литературе, их функций и влияния на восприятие текста.

Языковая девиация понимается как отклонение от нормативного употребления языка на различных уровнях, включая фонетический, лексический, морфологический, синтаксический и семантический. Эти отклонения могут быть вызваны разнообразными факторами. Психологические факторы, такие как психические расстройства, когнитивные нарушения и эмоциональные переживания персонажей, наглядно проявляются в изменении их речевого поведения. Социолингвистические факторы отражают социальный статус, профессиональную принадлежность и культурные особенности говорящих, что также влияет на выбор языковых средств. Стилистические намерения автора служат важным основанием для создания определенных эффектов, таких как комическое, ироническое или трагическое, посредством использования языковых девиаций.

Методологическая основа изучения языковой девиации строится на интеграции трех ключевых дисциплин: психолингвистики, социолингвистики и стилистики. Психолингвистический подход акцентирует внимание на когнитивных механизмах, лежащих в основе языко-

вого поведения, и исследует, как отклонения от языковых норм коррелируют с процессами восприятия, обработки и порождения речи. В рамках данного подхода анализируются, в частности, особенности лексического выбора, грамматического оформления высказываний и семантической интерпретации в контексте психического состояния говорящего. Это позволяет проследить влияние когнитивных нарушений, эмоциональных переживаний или интеллектуального развития на структуру и содержание языковых проявлений.

Социолингвистическая перспектива рассматривает язык как неотъемлемую часть социальной жизни, подчеркивая взаимосвязь между языковыми паттернами и социальными переменными, такими как социальный статус, профессиональная принадлежность, культурные нормы и групповая идентичность. Анализ девиаций в рамках социолингвистики позволяет понять, как социальные факторы формируют и влияют на использование языка, и как отклонения от нормы могут отражать социальную маргинальность, групповую солидарность или намеренное противопоставление себя нормативной языковой практике.

Стилистика исследует, как отклонения от языковой нормы, будь то лексические, синтаксические или семантические, способствуют созданию выразительных образов, усилению эмоционального воздействия на читателя и формированию уникального авторского стиля. В данном контексте девиации рассматриваются не просто как ошибки или нарушения, но как осознанный инструмент, используемый писателем для достижения определенных художественных целей. Совместное применение этих трех подходов позволяет осуществить комплексное и глубокое исследование языковой девиации, рассматривая ее как многоаспектное явление, обусловленное когнитивными, социальными и стилистическими факторами.

В контексте изучения языковой девиации важно обратиться к идеям Заботкиной В.И. о неразрывной связи креативности в лексике и когнитивных механизмов. Согласно его точке зрения, отход от стандартных языковых паттернов может быть интерпретирован как следствие нестандартной когнитивной переработки информации. Этот процесс способствует возникновению новых ассоциативных связей и семантических оттенков. В литературном произведении подобные отклонения приобретают особую значимость, поскольку они могут служить не только целям выражения авторского замысла, но и для углубленного раскрытия внутреннего мира персонажей, их когнитивных особенностей и эмоционального состояния [1, с.23].

Следовательно, использование комплексного методологического подхода гарантирует целостное осмысление феномена языковой девиации, рассматривая его как результат сложного взаимодействия когнитивных, социальных и художественных факторов. Подобная аналитическая стратегия позволяет преодолеть поверхностное описание отклонений и раскрыть их глубинные механизмы и значимость в разнообразных контекстах. Для иллюстрации и конкретизации исследования проявления языковой девиации подвергнуты анализу в романе Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» и в поэтических произведениях Владимира Маяковского, при этом результаты анализа представлены в сравнительной табличной форме. (Таб. 1.)

В романе Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» языковая девиация выступает не просто как стилистический прием, а как фундаментальный элемент, определяющий художественное своеобразие произведения и позволяющий читателю отслеживать сложную траекторию когнитивных трансформаций главного героя, Чарли Гордона. Использование отклонений от нормативного язы-

Таблица 1.

Сравнительная характеристика проявления языковой девиации
в романе «Цветы для Элджернона» Дэниела Киза и в стихах Владимира Маяковского.

Критерий	«Цветы для Элджернона» (Д. Киз)	Стихи В. Маяковского
Тип девиации	Лексическая, орфографическая, синтаксическая	Лексическая, морфологическая, синтаксическая, семантическая
Причина	Психологическая: прогрессирующая деменция, затем резкое повышение интеллекта, после чего его снижение	Стилистическая: создание авторского стиля, отражение революционной эпохи, выражение эмоциональности и экспрессивности
Функция	Изображение когнитивных изменений, демонстрация эмоциональной нестабильности, создание эффекта погружения в мир героя, формирование эмпатии	Создание яркого образа, усиление эмоционального воздействия, выражение протеста, идей, привлечение внимания читателя, новизна и своеобразие языка
Примеры	«Сделол ошибки, а я ево не понял.» (ранние записи), «Я УМЕЮ ЧИТАТЬ ЧИТАЮ СКОРА СКОРА» (пик интеллекта), «Здес я бил дурак» (регрессия)	«Я люблю смотреть, как умирают дети» (семантическая), «громадье-любовь» (неологизмы), «рубль родили» (метафора), «Адище города» (эпитет), «Я — туче в штанах.» (метафора)
Влияние на восприятие	Создает эффект достоверности, позволяет читателю прочувствовать изменения в сознании героя, вызывает сопереживание, формирует целостное представление о личности героя.	Повышает экспрессивность, придает стихам оригинальность, отражает

кового употребления становится основным инструментом для визуализации динамики его интеллектуального развития и последующей деградации.

На начальной стадии повествования, когда Чарли предстает перед читателем как человек с выраженной умственной отсталостью, его речь изобилует разнообразными лингвистическими нарушениями, отражающими ограниченность его когнитивных способностей. Эти нарушения проявляются на различных уровнях языковой системы: орфографические ошибки, такие как «сделол» вместо «сделал», демонстрируют неспособность героя правильно воспроизводить графическую форму слов; грамматические неточности, например, «ево не понял» вместо «его не понял», свидетельствуют о его затруднениях в области морфологии и синтаксиса; синтаксическая примитивность выражается в использовании простых, неразвернутых предложений, лишенных сложной структуры и подчинительных связей [2]. В совокупности, данные отклонения создают убедительный портрет человека, чьи языковые возможности существенно ограничены и чье мышление лишено абстрактности и глубины.

По мере прогресса эксперимента и, как следствие, увеличения интеллекта Чарли, происходит заметная трансформация его языковой компетенции. Его речь становится грамматически выверенной, исчезают орфографические и грамматические ошибки, лексический запас пополняется множеством разнообразных слов и терминов, а синтаксические конструкции приобретают сложность и разветвленность. Он начинает использовать сложные предложения, включающие придаточные и причастные обороты, свободно оперирует абстрактными понятиями и метафорами, что свидетельствует о значительном улучшении его когнитивных способностей.

На пике своего интеллектуального развития Чарли демонстрирует высокий уровень владения языком, который не только соответствует нормативному, но и превосходит его по точности и выразительности. Однако, после достижения кульминационной точки развития, начинается процесс регрессии, который также находит свое отражение в его языке. Речь Чарли постепенно упрощается, в ней вновь начинают проскальзывать орфографические и грамматические ошибки, уменьшается словарный запас, а синтаксические конструкции становятся более простыми и прямолинейными.

Эти изменения в языке, повторяющие траекторию его интеллектуального развития, позволяют читателю не только отследить динамику его когнитивных способностей, но и эмоционально прочувствовать глубину трагедии героя, который сначала обретает, а затем утрачивает свой интеллект. Использование языковой девиации в романе, таким образом, выступает не только как средство характеристики персонажа, но и как мощный инструмент для создания эффекта погружения в его сознание и формирования эмпатии со стороны читателя. Этот прием позволяет автору сделать внутренний мир героя доступным и понятным, демонстрируя, что язык является не только инструментом коммуникации, но и зеркалом, отражающим когнитивное и эмоциональное состояние человека.

В поэтическом творчестве Владимира Маяковского языковая девиация выступает не как случайное отклонение от нормы, а как осознанно применяемый художественный прием, являющийся краеугольным камнем его неповторимого авторского стиля и мощным инструментом для выражения экспрессии и новаторских идей. Маяковский сознательно и последовательно нарушает традиционные каноны языкового употребления, создавая тем самым эффект языковой напряженности, который усиливает эмоциональное воздействие его поэзии на читателя. Его стихи изобилуют разнообразными видами языковых девиаций, которые формируют их особую стилистическую окраску и придают им неповторимую динамику.

Лексические девиации представлены, в частности, использованием неологизмов, таких как «громадье-любовь», которые образуются путем необычного сочетания слов или словообразования, что создает яркие и запоминающиеся образы [5]. Эти неологизмы, как правило, несут в себе определенный концептуальный смысл, часто связанный с революционными идеями или переосмыслением традиционных ценностей. Метафорические девиации играют важную роль в поэзии Маяковского, придавая его стихам образность и выразительность. Например, метафора «рубль родили» не только нарушает привычные семантические связи между словами, но и создает оригинальный и запоминающийся образ, отражающий экономические реалии эпохи [3].

Гиперболические отклонения, к примеру, «Я — туче в штанах», интенсифицируют выразительность высказываний, наделяя их эмоциональной насыщенностью [4]. Применение гипербол позволяет Маяковскому акцентировать внимание реципиента на конкретной проблеме или идее, а также передать личные переживания в предельно интенсивном виде. В дополнение к лексическим и образным отклонениям поэт активно использует грамматические нарушения, такие как инверсия порядка слов, не конвенциональное использование падежных и временных форм, а также синтаксические перестановки. Данные отклонения не только разрушают привычную структуру языка, но и создают эффект лингвистического сдвига, который подчёркивает динамику и напряжение поэтического высказывания. Приёмы, используемые Маяковским, служат не только формированию запоминающихся и оригинальных образов, но и достижению мощного эмоционального воздействия на воспринима-

ющего. Его намеренное нарушение языковых норм нацелено на преодоление границ традиционного выражения, трансляцию энергии революционной эпохи и изложение личных идей, убеждений и бунтарского настроя.

Языковые отклонения в поэзии Маяковского представляют собой не просто стилистический инструмент, а отражение его мировоззрения и творческих принципов, которые заключаются в неустанном поиске новых форм и способов художественной репрезентации, а также в стремлении к разрушению устоявшихся стереотипов и канонов. Он видит язык не как статичную и неизменную структуру, а как динамическую и подвижную систему, способную к преобразованию для выражения новых смыслов и идей.

В результате проведенного исследования установлено, что языковая девиация в классической литературе – это не случайное явление, а намеренный художественный прием, играющий ключевую роль. Отклонения от языковых норм служат не только для отображения психологических черт персонажей и их социального положения, но и для формирования уникального авторского стиля, оказания воздействия на читателя и создания новых смыслов зарубежной и русской литературы выявил многообразие форм девиации и их влияние на восприятие текста: у Киза девиация отражает когнитивные изменения героя, у Маяковского – выражает экспрессию и авторский стиль. Изучение языковой девиации углубляет понимание замысла автора, специфики произведения и его художественной ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заботкина В.И. Креативность в лексиконе: взаимодействие когниции и коммуникации // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сб. науч. тр. Вып. 2. — М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018. — С. 22–25.
2. Киз Д. Цветы для Элджернона: роман. — М.: Эксмо, 2017. — 240 с.
3. Маяковский В.В. Крестить — это только попам рубли скрести («Крестьяне, бросьте всякие обряды...») // Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: В 13 т. — М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955—1961. Т. 5. Стихотворения 1923 года / Подгот. текста и примеч. П.И. Агеева и Ф.Н. Пицкель. — 1957. — С. 226—230.
4. Маяковский В.В. Облако в штанах: Тетраптих // Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 1. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955. С. 155–198.
5. Маяковский В.В. Что вышло (отрывок из поэмы «Люблю») // Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 4. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1957. С. 87–99.

© Башкова Лилия Рафиковна (liliarafikovna837@gmail.com), Холодкова Юлия Владимировна (julia.kholodkowa@yandex.ru), Мельниченко Дарья Сергеевна (darya-melnichenko@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.10

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЭМОТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ И.С. ТУРГЕНЕВА)

COMMUNICATIVE APPROACH TO ANALYSIS EMOTIONAL SPACE OF LITERARY TEXT (BASED ON THE PROSE OF I. TURGENEV)

Wang Yulin

Summary: This work is devoted to a comprehensive analysis of emotional space of the literary text. The scientific novelty consists in the fact that the study attempts to generalize and classify various emotional meanings in the prose of I. Turgenev, and also analyzes various linguistic methods that create emotional space in his works. In the article, the method of functional-semantic analysis was employed to identify the emotive space of the literary text. Additionally, the method of contextual analysis and linguistic analysis were used to study emotive language means and their combinations in the prose of I. Turgenev.

As a result of the study, it was found that according to the correlation of three aspects in the communicative process (author – text – reader), there are three areas of emotive meanings, each of them has a unique way of interpretation, which makes the emotive space of artworks more imaginative and richer.

Keywords: emotive space, communicative approach, emotive meanings, literary text, I. Turgenev.

Ван Юйлинь
Аспирант, Казанский (приволжский) федеральный университет
yulin0817@126.com

Аннотация: Данная работа посвящена комплексному анализу особенности структуры эмотивного пространства художественного текста. Научная новизна исследования заключается в том, что предпринимается попытка обобщения и классификации различных эмоциональных смыслов в прозе И.С. Тургенева, а также анализируются различные языковые способы, создающие эмоциональное пространство в его произведениях. В статье для идентификации эмотивного пространства художественного текста был применен метод функционально-семантического анализа. А также использовался метод контекстуального анализа и метод лингвистического анализа для изучения эмотивных языковых средств и их сочетаний в прозе И.С. Тургенева.

В результате проведенного исследования выяснено, что в соотношении трех аспектов в коммуникативном процессе (автор – текст – читатель) существуют три области эмотивных смыслов, каждый из них имеет уникальный способ интерпретации, что позволяет делать эмотивное пространство художественных произведений более образным и богатым.

Ключевые слова: эмотивное пространство, коммуникативный подход, эмотивные смыслы, художественный текст, И.С. Тургенев.

Введение

Учитывая центральное место человека и его внутреннего мира в литературе, на разных семантических пространственных уровнях можно говорить о доминировании эмотивного пространства. Художественный текст, как материальный носитель информации, признается особенной коммуникативной формой, где творческий замысел автора кодируются с использованием средств литературного языка. Читатель, испытывая воздействие содержания текста, стремится полностью понять смыслы автора и в полной интерпретировать мере информацию данного произведения. В связи с этим особое внимание в нашей работе уделяется коммуникативному подходу к исследованию художественного текста.

Актуальность темы исследования заключается в том, что осмысление и декодирование многоуровневых семантических пространств художественных текстов недостаточны в современной лингвистической науке.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что данная работа вносит вклад в выявление способов передачи эмоциональной информации в процессе литературной коммуникации, а также в дальнейший анализ различных эмотивных единиц художественного текста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты работы могут быть востребованы в процессе дальнейшего изучения эмотивности прозы И.С. Тургенева, а также в преподавательской деятельности в практике школ и вузов на занятиях по русской литературе.

Цель и задачи исследования

Целью предпринятого исследования являются обобщение и классификация различных эмоциональных смыслов в прозе И.С. Тургенева, а также анализ различных языковых способов, создающих эмоциональное пространство в его произведениях.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: определение понятия «эмотивного пространства» текста, выявление эмотивных смыслов художественного произведения с учетом трех аспектов художественной коммуникации – адресанта (автора), адресата (читателей) и текста (персонажей), изучение разнообразных языковых конструкцией и средств, формирующих эмотивное пространство художественного текста.

Обсуждение и результаты

В современных лингвистических исследованиях уже была показана огромная значимость проблематики коммуникативного аспекта текста. Как отмечает Э.Н. Акимова, текст является основной единицей коммуникации и способом хранения и передачи информации, а также формой существования культуры. Он представляет собой продукт определенной исторической эпохи и отражает психическую жизнь индивида и т.д. [1, с. 7]. Информация, содержащаяся в тексте, представляет собой результат мыслительного и образного творчества автора, и эта информация воздействует на читателей разнообразными языковыми средствами, использующимися в данном тексте. Это показывает, что, опираясь на взаимодействие психических и когнитивных факторов человека, текст является особой форой речемыслительной коммуникации между автором и потенциальными читателями.

Как иерархическая словесная целостность, художественный текст в своей структуре использует различные языковые конструкции, что позволяет точно кодировать творческий замысел автора. А для читателей главная задача при чтении текста заключается в правильном декодировании информации, которая скрывается автором за всеми языковыми знаками. По мнению О.И. Таюповой и Л.Г. Юсуповой такая разновидность коммуникации определяется как «литературная коммуникация» [2, с. 562]. В художественном тексте демонстрирование реальной действительности осуществляется в письменной форме, с помощью которой читатели могут испытывать интеллектуальные, эмоциональные и нравственные переживания. Специфика этой коммуникации состоит в том, что адресант (автор), дистанцированный от адресата (читателя) во времени и пространстве, отражает свое познание в текстовом пространстве об окружающем мире, образно выражает отношение к реальной жизни через эмоционально-волевую позицию персонажей, отсрочено реализует коммуникативные цели.

Художественный текст как материальный объект состоит из двухмерного пространства, как выразилась Л.Г. Бабенко, в одном из них расположены в определенной последовательности составляющие его языковые единицы. Ему соответствует в сфере сознания другое пространство, которое и является собственно семантическим [3, с. 51]. Таким образом, семантическое пространство рассматривается как ментальное образование, оформленное совокупностью языковых знаков в тексте, имеет иерархический характер, может отображать не только открытые и непосредственно иллюстрированные смыслы, но и скрытые и неявные.

Итак, в художественный текст включена не только информация о реальной деятельности, но и сложный эмоциональный мир человека. Это связано с тем, что художественный текст обладает абсолютно антропоцентрическим характером, ибо весь процесс текстовой деятельности тесно связан с человеком, он создается человеком (автором, адресантом текста), воспринимается человеком (читателем, адресатом текста), его содержание направлено прежде всего на изображение фактов, событий и переживаний человека (персонажа, персонифицированного образа в тексте) [4, с. 99]. Эмоциональное содержание пронизывает всю ткань произведения, направлено на эмоциональное «заражение» читателя, без него невозможно полностью воплотить творческий замысел автора и осуществить специфическую форму эмоциональной коммуникации между автором и читателем. Все это позволяет говорить о существовании в художественном тексте особого компонента – эмотивного пространства.

Эмотивное пространство, как существенный компонент художественного текста, представляет собой результат репрезентации эмоционального мира персонажей и оценки этого мира со стороны автора с целью оказания воздействия на читателей, оно включается в структуру любого художественного текста, и сопровождает весь творческий процесс. Эмоция человека, с одной стороны, как отмечает И.С. Баженова, является «продуктом эпохи, культуры, социализации и обучения» [5, с. 13]. Это значит, что эмоциональные переживания человека имеют универсальный и интегральный характер, культурную специфику, их внешние выражения является типизированными и социальными для данной языковой общности, что позволяет реализовать эмоциональную коммуникацию между людьми. С другой стороны, эмоция имеет адаптивную функцию для отдельного индивида, по словам С.В. Маслечкиной, «в эмоции находит свое выражение отношения человека к явлениям окружающей действительности» [6, с. 8]. Можно говорить, что эмоции отражают не объективные качества предмета, а субъективное переживание о нем. В связи с этим, в процессе создания и понимания эмотивного пространства художественного текста осуществляются сложные отношения между автором, читателем и текстом.

По мнению А.А. Стриженко, в рамках литературной коммуникации основная особенность структуры взаимодействия коммуникантов заключается в том, что язы-

ковой уровень фиксируется в речи персонажей, а суперсегментный – в авторской речи, при восприятии текста читателями они образуют особое структурное единство [7, с. 22]. Среди эмотивных смыслов художественного текста можно выделить три типологических разновидности: «эмотивные смыслы в образе персонажей», «эмотивные смыслы в образе автора» и «экстенсиональные эмотивные смыслы» (у читателей) [3, с. 123]. Первые два эмотивных смысла в тексте находятся в сложных отношениях, гармонически сплетаются, занимают центральное положение эмотивного пространства художественного текста.

И.С. Тургенев, как один из великих писателей XIX века, своеобразно и мастерски описывает психологические переживания персонажей. В процессе создания художественного текста автор глубоко исследует личность человека, фиксирует даже мельчайшие оттенки его эмоционального состояния, которые не только характеризуют образ каждого персонажа, но и способствуют развитию сюжета, открывая для читателей наиболее проблемные аспекты жизни того времени. Вследствие этого в данной работе в качестве материала для анализа эмотивного пространства художественного текста выберем произведения писателя И.С. Тургенева.

Как неизменные участники процесса художественного общения, персонажи являются носителями основной эмоционально-волевой установки автора. Создание образа персонажей представляет собой текстовую доминанту в художественном дискурсе. Вследствие этого определена значимость исследования эмотивных смыслов персонажей.

Эмотивные смыслы, интерпретированы с позиции персонажей, имеют разную функциональную направленность для отображения эмоциональной сферы героев. Таким образом, формирование представления о духовном мире персонажа в художественном тексте может идти двумя путями.

Во-первых, это демонстрация закрепленного в языковых единицах разных уровней эмоционального мира при образной характеризации внутреннего психологического облика персонажа. Такая разновидность пути интерпретации эмотивных смыслов является основным способом изображения эмоционального мира героя. К отличительной особенности этого способа можно отнести замкнутость во внутреннем мире субъекта, сосредоточенность на его эмоциональном состоянии, которое тесно связывается с особенностями характера персонажа. Разные формы внутреннего монолога или диалога являются особенными способами самоанализа героя, что позволяет персонажу приобрести самосознание в текстовых страницах. Например, в повести «Ася»: *Разве я точно хотел такой развязки? Разве я в состоянии с ней расстаться? Разве я могу лишиться ее? «Безумец! безумец!»* [8, с. 182]. Этот отрывок насыщен осуждением главного героя к самому себе, из-за нерешительного и слабого характера, герой отвергнул любовь Аси. Внутренняя речь становится ярким средством психологического самовыражения героя, который пытается разобраться в своих спутанных чувствах. Эмотивные смыслы в этом фрагменте обогащаются и синтаксической конструкцией: использованием повторов, восклицательных и вопросительных предложений, что отображает мучительное страдание и раскаяние героя. Здесь, как видим, эмоциональное состояние тесно связывается с характерологической особенностью говорящего.

Во-вторых, косвенная интерпретация эмоционального мира персонажа достигается использованием языковых средств, описывающих их внешние поведения и жесты. При подобном типе изображения эмоций персонажей формируется внешний психологический портрет героя. Для произведений И.С. Тургенева характерно гармоничное слияние внутреннего мира героя и его внешнего выражения, автор представляет себя сторонним наблюдателем эмоциональных переживаний персонажа, начинает с исследования реакций на эмоциональные раздражители и описывает сложную психологическую деятельность. Например, в повести «Вешние воды», когда Санин получил письмо от Джеммы, он *вскочил с дивана и выхватил ее из рук Эмиля. Страсть в нем слишком сильно разыгралась: не до скрытности было ему теперь, не до соблюдения приличия – даже перед этим мальчиком, ее братом* [9, с. 84]. И.С. Тургенев стремится к вербализации одной и той же эмоции в разных выражениях, используя эмотивные номинации, жестовые номинации с включенной семой эмотивности и предикаты, приобретающие эмотивные смыслы в конкретном фрагменте, разнообразие способов выражения эмоций позволяет достигнуть эстетической цели в творчестве. Таким образом, интерпретация духовного переживания героя по его внешним проявлениям основывается на смысловых связях слов в тексте.

Способы интерпретации эмотивных смыслов с позиции персонажей разнообразны, что позволяет создать сложный психологический портрет героя и формировать доминирующий эмоциональный тон рассказа, а эмоциональный мир героя создается только в рамках творческой интенции писателя. В каждом произведении существует четкая авторская модальность, как отмечает Т.В. Латкина, «художественное произведение определяется как метафора авторского видения мира и человека в его эмоциональной оценке» [10, с. 39]. В связи с этим рассмотрение авторских эмотивных смыслов имеет особенное значение в нашем анализе.

Авторские эмотивные смыслы представляются в тексте интенциональными, такие внутренние эмотивные

интенции автора выражаются автором в разнообразном виде. Для творчества И.С. Тургенева характерно гармоническое сочетание изображения пейзажа и духовного мира человека, это является одной из индивидуальных примет интерпретации субъектных эмотивных смыслов писателем в его тексте.

Описание природного мира – это один из важнейших компонентов произведений И.С. Тургенева. Пейзаж является не только фоном для деятельности персонажей, но и тесно связан с их психологическим состоянием и изменяется по мере развития рассказа. По мнению Х.И. Кардановой, «параллельно с картиной внешнего природного мира и в тесной связи с ней развертывается картина внутренних душевных состояний персонажей» [11, с. 105]. В этой ситуации эмоции персонажа отображаются явно при поддержке эмоций автора. При анализе природной зарисовки можно обнаружить индивидуальное отношение писателя к эмоциональному конфликту между героями. Приведем один фрагмент из романа «Дворянский гнезд». В анализируемом произведении значительно доминируют эмотивные смыслы со отрицательной оценкой, ибо в тогдашнем социальном фоне почти все были оторваны от настоящего счастья, любовь между Лизой и Лаврецким обречена была стать трагедией. Но в конце рассказа описывается зрелище наступающей весны и расцветающая жизнь молодого поколения в доме:

опять повеяло с неба сияющим счастьем весны; опять улыбнулась она земле и людям; опять под ее лаской все зацвело, полюбило и запело. Дом Марьи Дмитриевны как будто помолодел: его недавно выкрашенные стены белели приветно, и стекла раскрытых окон румянились и блестели на заходившем солнце... [12, с. 172].

Изменение в доме Марьи Дмитриевны символизирует падение аристократии и наступление наполненной надеждами новой эпохи, которая принесет человеку светлое будущее. В приведенном описательном фрагменте, включающем предикаты и эпитеты с положительными значениями (*расцветающий, улыбнуться, зацветать, полюбить, помолодеть* и др.), показывается развитие, и прогресс общества подобно законам природы. В этих фразах мы можем видеть психологическую проекцию автора, его эмоционально-оценочное отношение к героям.

Эмотивное пространство художественного текста относительно бесконечно и развернуто, как констатирует Н.Ю. Клюева, художественное произведение имеет сильное прагматическое устремление, выражая авторское миропонимание, его интенции и оказывая эмоциональное воздействие на читателя [13, с. 15]. На заключительном этапе литературной коммуникации процесс интерпретации текста становится актуальным, при котором особое внимание уделяется роли читателя в качестве главного интерпретатора. Согласно наблюдениям В.Н. Левиной, в художественном тексте «эмоциональная картина мира» автора распознается и понимается читателями на основе лингвистической информации [14, с. 114]. В связи с этим можно говорить об экстенсиональных эмотивных смыслах текста, которые определяет Л.Г. Бабенко как «эмотивные смыслы, наведенные в сознание читателя содержанием текста» [3, с. 156].

В процессе декодирования информации, содержащейся в тексте, реципиент является активным участником. Он не просто пассивно принимает информацию, а сопоставляет полученную информацию с уже имеющейся и перерабатывает ее. Как отмечает В.А. Маслова, читатель, воспринимая художественный текст, вступает с ним в диалог и придаёт ему свой собственный смысл, что позволяет ему обнаружить в тексте что-то личное. [15, с. 14]. Экстенсиональные эмотивные смыслы сложны и индивидуальны в зависимости от жизненного опыта, социального положения и эмоционального состояния читателей, они могут быть гармоничны и согласованы с эмотивными смыслами автора, но могут и противоречить ему. Таким образом, возникают неожиданные связи между эмоциональным содержанием текста и его восприятием, что, в свою очередь, позволяет читателям различно интерпретировать один и тот же текст. Иногда, не только автор взаимодействует с создаваемым им текстом, но и читатель влияет на этот текст. Личный опыт читателя, эстетические пристрастия, темперамент и его общая культура внесут свои коррективы в авторские замыслы.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Художественный текст является не единой репрезентацией авторского сознания, он содержит в себе различную информацию, представляет собой особую форму коммуникации между автором и читателями. В художественном тексте создается образный облик мира эмоций человека, демонстрированный в эмотивном пространстве данного текста. С учетом концепции коммуникативной лингвистики выделяются типологические разновидности эмотивных смыслов художественного текста (авторские, персонажей и эмотивные смыслы у читателей).

Эмотивные смыслы, связанные с внутренним миром автора и персонажа, проявляются на страницах текста с разной степенью явности и создают богатство эмоционального содержания текста, его эмоциональное многоголосие, полифонизм эмоциональных тонов, формируют сложную структуру эмотивного пространства данного произведения.

Большое число художественных произведениях имеют не только собственно языковую составляющую, но и метаязыковую, в которой отражена рефлексия чи-

тателей над языком автора. Письменная форма художественного текста содержит только типографские знаки, она становится законченным творчеством только тогда, когда она прочитана и воспринята читателями. В открытом пространстве гипертекста границы текста расширяются, а смыслы создают новые связи между собой, порождая новые значения.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в более детальном и углубленном изучении эмотивного пространства прозы И.С. Тургенева и других представительных русских писателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Э.Н. Лингвистика текста в диахронии и синхронии // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2016. Т. 15. №2. С. 7–16.
2. Таюпова О.И. Юсупова Л.Г. Лингвистические аспекты теории коммуникации // Вестник Башкирского университета. 2014. № 19 (2). С. 561–565.
3. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум. М.: Флинта: Наука, 2005. 496 с.
4. Комарова Л.И. Антропоцентризм художественного текста // Вестник ТГУ. 2008. № 8 (64). С. 99–103.
5. Баженова И.С. Обозначения эмоций в художественном тексте (прагматический аспект): автореф. дис. ... д.ф.н. Москва, 2004. 48с.
6. Маслечкина С.В. Выражение эмоций в языке и речи // Вестник БГУ. 2015. № 3. С. 231–236.
7. Стриженко А.А. Коммуникативные параметры художественного текста // Филология и человек. 2011. № 4. С. 19–30.
8. Тургенев И.С. Собрание сочинений в двенадцати томах. Том 5. Рудин. Повести и рассказы 1853–1857. М.: «Наука», 1980. Т. 5. С. 189-307.
9. Тургенев И.С. Вешние воды. Накануне. М.: Изд. АСТ, 2019. 474 с.
10. Латкина Т.В. Языковая картина мира автора // Современный проблемы науки и образования. Филологические науки. 2010. № 5. С. 39-44.
11. Карданова Х.И. О психологическом параллелизме «человек-природа» в романах И.С. Тургенева // Сфера знаний: структурные преобразования и перспективные направления развития научной мысли. 2018. С. 104–109.
12. Тургенев И.С. Дворянское гнездо. М.: Изд. АСТ, 2021. 237 с.
13. Клюева Н.Ю. Прагматика синтаксиса художественного текста (на материале рассказов А.И. Солженицына): автореф. дис. ... к.ф.н. Ростов-на-Дону, 2014. 21 с.
14. Левина В.Н. Художественный текст как авторское отражение картины мира // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2005. № 4 (40). С. 113–117.
15. Маслова В.А. Когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста: монография. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. 104 с.

© Ван Юйлинь (yulin0817@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.11

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА ПРОЩЕНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

PRAGMATIC ASPECTS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT FORGIVENESS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Wang Mengyao

Summary: The phenomenon of forgiveness is fundamentally characterized by its dual nature as both an act (the act of forgiveness) and a process (the process of forgiveness), inherently involving human agency. This phenomenon has long attracted scholarly attention across disciplines such as philosophy, sociology, psychology, cultural studies, pedagogy, linguistics, and others. This article examines the concept FORGIVENESS as a speech act and synthesizes its pragmatic features through an analysis of data extracted from The Russian National Corpus.

Keywords: concept FORGIVENESS, pragmatic, speech act.

Ван Мэнъяо
Аспирант, Московский педагогический государственный университет
949865328@qq.com

Аннотация: Феномен прощения представляет собой по своей сути действие (прощение) и процесс (процесс прощения), который характеризуется участием человека и всегда привлекал внимание исследователей с точки зрения философии, социологии, психологии, культурологии, педагогики, лингвистики и других дисциплин. В данной статье ПРОЩЕНИЕ рассматривается как речевой акт, обобщаются прагматические особенности концепта ПРОЩЕНИЕ на основе анализа данных Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: концепт ПРОЩЕНИЕ, прагматика, речевой акт.

Анализ и изучение концептов – один из важнейших объектов исследования в современной российской лингвистике. Концепты представляют собой некие идеальные, абстрактные единицы и являются результатами всей деятельности человека и познания им окружающего мира. Процесс общения между людьми и передача информации есть также обмен концептами [Кубрякова 1996: 90]. С постепенным углублением исследований возрастает потребность в интеграции знаний из различных дисциплин, направленной на всестороннее раскрытие новых коннотаций и динамики концептов.

Концепт ПРОЩЕНИЕ, в силу своей сложности и уникальности, по своей сути является междисциплинарным объектом изучения: феномен прощения на протяжении долгого времени был предметом философских, социальных, психологических, педагогических, и, несомненно, лингвистических исследований. Изучение концепта ПРОЩЕНИЕ с лингвистической точки зрения привлекает внимание российских и зарубежных ученых [Ли Сюэянь 2006; Ратмайр 2003; Артамонова 2008; Майоров 2012; Брилева 2015; Карасик 2018; Алтабаева 2024]. В обиходном сознании ПРОЩЕНИЕ может быть охарактеризовано как лингвокультурный концепт [Карасик 2018: 77], который во многом определял (в разные исторические периоды неодинаково) и продолжает определять взаимоотношения людей и их взаимодействие с обществом, религией и государством [Алтабаева 2024: 7]. Очевидно, что само действие прощения и процесс прощения тесно связаны с человеческой деятельностью, и можно сказать, что ПРОЩЕНИЕ трудно осуществить без участия человека. В данной работе мы рассмотрим ПРОЩЕНИЕ во взаимоотношениях между людьми. В связи с этим ПРОЩЕНИЕ может исследоваться в сочетании с теориями лингвистической прагматики, в частности с теорией речевых актов, чтобы раскрыть некоторые новые коннотации.

Теория речевых актов была разработана на основе идеи о том, что наименьшей единицей коммуникации является не предложение, а действие – проявление определенных форм поведения. Речевой акт представляет собой высказывание, порождаемое и произносимое с определенной целью и вынуждаемое определенным мотивом для совершения практического или ментального действия с помощью языка или речи [Формановская 2002: 11]. Прагматические аспекты речевых актов характеризуются тем, что в речевом акте присутствуют неотъемлемые компоненты (говорящий и адресат, обладающие некоторым фондом общих знаний и представлений, цель речевого общения, обстановка или фрагмент объективной действительности, о котором делается сообщение). Дж. Серль разработал свою классификацию речевых актов: директивы (стремление и попытка говорящего побудить слушателя к действию: *Откройте окно!*); комиссивы (обещания: *Даю вам слово*); экспрессивы (этикетное поведение по отношению к слушающему, выражения благодарности, извинения, поздравления, соболезнования и т.д.: *Простите за мою дерзость*); репрезентативы (сообщения, утверждения о положении дел: *Магазин открывается*); декларативы

(объявления, назначения, изменяющие положение дел в мире: *Сейчас я объявляю начало главного события нашего праздника*) [Серль 1986]. РА прощения чаще относится к экспрессивам, так как выражает эмоциональное решение говорящего. Вторично содержит элементы декларатива, так как изменяет статус отношений (например: «Когда он уставал ругаться и сквернословить, он начинал умолять: «Признайся, и я прощу. Признайся и я прощу! И мы будем снова счастливы!!» [Н.С. Покровская. Дневник русской женщины (1929)]»).

По Дж. Остину, речевой акт (РА) представляет собой комплексное единство трёх взаимосвязанных уровней, реализуемых в процессе коммуникации: локутивный акт, иллокутивный акт, перлокутивный акт [Остин 1986: 84]. Локутивный акт – акт речепроизводства, связанный с самим фактом произнесения высказывания (фонетические, лексические и синтаксические аспекты). Иллокутивный акт – ключевой компонент РА, выражающий коммуникативное намерение говорящего (интенцию) и социальную силу высказывания (например, просьба, приказ, обещание). Перлокутивный акт – неречевые последствия, возникающие у адресата в результате иллокутивного воздействия (изменение эмоций, поведения или социальных отношений). В этом плане РА прощение представляет собой комплексное явление, объединяющее локутивный, иллокутивный и перлокутивный уровни. На локутивном уровне прощение реализуется через устойчивые формулы, такие как *«Прости/те (меня, пожалуйста) за (что-л.)», «Прошу (меня) простить (за...)», «Прошу прощения», «Прости/те меня ради Господа (ради Христа; Христа ради)!», «Я Вас (тебя) прощаю»* [Балакай 2001: 423-425], которые фиксируют сам факт произнесения. Иллокутивная сила прощения заключается в интенциональном отказе от обиды. Перлокутивный эффект выходит за рамки речи: он проявляется в невербальных последствиях: восстановление доверия (например, совместное решение проблем) и эмоциональное проявление (слёзы, объятия). В традиции завершенность акта прощения часто требует невербальных ритуалов (рукопожатие).

Приведем несколько конкретных примеров из Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

ПРОЩЕНИЕ можно трактовать как фрейм /ситуацию, в которой участвуют два субъекта: первый признает свою вину и сожалеет о своем поведении, а второй заявляет, что не держит зла на партнера и даже снова доверяет ему:

*Я ошибся. **Прошу прощени**я. [Вера Белоусова. Второй выстрел (2000)]*

*Хорошо, я **прощаю** тебя и верю тебе. [А.В. Амфитеатров. Марья Лусьева за границей (1911)]*

Процесс прощения дается нелегко обеим сторонам: виновной стороне необходимо мужество, чтобы признать свой грех (ошибку), а пострадавшему – силы, чтобы смириться с обидой. На самом деле процесс прощения – это процесс взаимопонимания (прощение – это понимание):

*Потом возник багроволицый и несколько растерянный Ганчук. — Понял, **прощаю**… Впрочем, не буду болтать, понять и значит простить… [Юрий Трифонов. Дом на набережной (1976)]*

*«Мама, — полушепотом говорит Геллена, — я обиделась на тебя». Ты меня бросила совсем маленькую. Мне так жаль… — беззвучно движутся губы Тиены, на лице ее грусть. Но я **прощаю тебя**! Я так скучала по тебе, так плакала. Я понимаю, что ты не могла иначе. Давай помиримся, мама. Конечно, милая. [Ольга Онойко. Некромантисса (2014)]*

Для пострадавшей стороны ПРОЩЕНИЕ – это проявление желания (процесс прощения другого участника – это также желание освободиться от внутреннего дискомфорта и гнева) и выбора (Говорящий может выбрать: простить или не простить), а также эмоциональное проявление (печаль, восторг):

*Они поняли так, что я их **не хочу простить**, — вышли от меня и **заплакали**. [В.В. Вересаев. Воспоминания (1925–1935)]*

*Слушайте, отец Тихон: я **хочу простить** сам себе, и вот моя главная цель, вся моя цель! — сказал вдруг Ставрогин с мрачным восторгом в глазах. [Ф.М. Достоевский. Бесы (1871–1872)]*

А для виновной стороны, которая просит прощения, ПРОЩЕНИЕ больше похоже на просьбу, и просьба о прощении может сопровождаться дополнительными речеповеденческими тактиками (самоуничижение, упрашивание) [Артамонова 2008].

*Да уж лучше не приезжала бы, чем так, – упрямо огрызнулся Мишка. **Прости меня**, глупую. Она протянула сверток. –*

*– Наташа, **прости меня**. Я вздорная, взбалмошная, неуживчивая. [Анна Русских. Направо пойдешь… налево пойдешь // «Ковчег», 2015]*

В русской традиции ПРОЩЕНИЕ часто тесно связано с культурными нормами и религиозными коннотациями (с Богом и православными традициями):

*Жалко, что на дороге где-нибудь бандиты его не убили. **Прости** меня, **Господи**. До того, как он на Татьяну мою глаз положил. [Андрей Геласимов. Чужая бабушка (2001)]*

*Спасибо тебе, сынок. И **прости** меня **Христа ради**. Ты пообещал, уехал, а я, старый грешник, не поверил. [Борис Екимов. Пиночет (1999)]*

Существуют также такие фольклорные выражения, как **прости-прощай:**

*Так что, как говорится, **прости-прощай** и не поми-*

най лихом. [Владимир Ханан. Таня и ангел. История одного самоубийства // «Волга», 2013]

Также можно найти экспрессивное выражение о прощении, например, ***тысячу раз прошу прощения (за...)***:

Александр Иванович Алинской: ***Тысячу раз прошу прощения****, если я обеспокоил вас собою [Д.Т. Ленский. Хороша и дурна, и глупа и умна (1833)]*

Стоит отметить, что в современном русском языке **извинение** и **прощение** часто используются как синонимы.

Ты ***извини****, но я не стала ей возражать. [Александр Мардань. Тайна на троих // «Дальний Восток», 2019]*

«Прости еще раз», —*прошептал он еле слышно. [Виктор Астафьев. Пролетный гусь (2000)]*

Однако в повседневном употреблении между ними есть некоторые различия. **Простить** как слово с наиболее общим значением допускает любую степень вины. Напротив, **извинить** обычно предполагает, что вина не слишком серьезна, например:

Дорогая! ***Извини****, что задержался! Смотри, что я тебе несу! [О.А. Славникова. 2017 (2017)]*

Короче, скоро увидимся. ***Извини****, что разбудил. Я погасил свет и закрыл глаза. [Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001]*

Которые что-то где-то как-то не делят. Я ***прошу прощения*** *за мой русский… Передайте огромный привет. [Порох // «Русский репортер», 2014]*

Если можешь, ***прости*** *за холодность, за черствость мою. [Юрий Бондарев. Горячий снег (1969)]*

Прощение восстанавливает социальные отношения (в различных типах межличностных отношений, таких как семейные, дружеские и знакомые, РА прощения разрешает конфликты, восстанавливает эмоции, восстанавливает доверие и поддерживает гармонию):

Конечно, ничего уже между нами быть не может, это ясно, но все же почти полтора года знакомы, оказывали один другому уважение, и нельзя расстаться так по-свински, надо остаться людьми; скажу: мол, выпил, нахамил, ***извини****,* ***прости****, забудь, будем дружить, как прежде. [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)]*

Идите и больше не грешите. ***Прощаю вас****, наследник Суворова. Капитан отошел. [И. Грекова. На испытаниях (1967)]*

В целом, ПРОЩЕНИЕ можно понимать с разных позиций: с когнитивной точки зрения, прощение – это фрейм, представленный речевыми актами, оформленными в соответствующем речевом жанр [Алтабаева 2024: 11]. ПРОЩЕНИЕ представляет собой сложный и многогранный речевой акт в рамках лингвистической прагматики, объединяющий экспрессивность (эмоциональное выражение отказа от обиды) и культурно-обусловленную уникальность (специфику, связанную с традициями и мировоззрением). Этот процесс подразумевает двустороннее взаимодействие: одна сторона дает прощение (прощает), другая получает прощение, что формирует диалогическую структуру коммуникации. ПРОЩЕНИЕ можно функционировать как просьбу, желание, способ разрешения конфликта. В русской культуре прощение неразрывно связано с православной этикой, где оно осмысляется как моральный долг («Бог простит, а ты меня прости») и подкрепленный ритуалами (например, «Прощеное воскресенье»). Эта связь подчеркивает уникальный синтез личного покаяния, коллективной ответственности и духовной символики, вследствие чего ПРОЩЕНИЕ в русской культуре выступает не только речевым актом, но и культурным кодом, а также ключевым концептом, отражающим национальный менталитет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтабаева Е.В. Концептуализация прощения в русском языковом сознании // Дискурсивные практики в цифровую эпоху: традиции и инновации: сборник статей по материалам Международной научной конференции, Нижний Новгород, 04–05 апреля 2024 года. – Нижний Новгород: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2024. С. 6–13.
2. Артамонова Е.В. Русская просьба о прощении // Вестник Чувашского университета, 2008, №4. 180–183.
3. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. 672 с.
4. Карасик В.И. Аксиология прощения в русской и английской лингвокультурах / В.И. Карасик // Лингвокультурные ценности в сопоставительном аспекте: Коллективная монография / Научные редакторы В.И. Карасик, Н.А. Красавский. – Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2018. С. 76–94.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
6. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып, 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. С. 22–129.
7. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 17. Теория речевых актов. - М.: Прогресс, 1986.- С. 170–194.
8. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: Учебник для студентов вузов. – М.: Рус. яз., 2002. 216 с.

© Ван Мэнъяо (949865328@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.16

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ КРАСНОГО ЦВЕТА В ПЕСНЯХ ЛИНЕЙНЫХ КАЗАКОВ КУБАНИ

LEXICAL AND SEMANTIC EXPLICATION OF THE RED FLOWER IN THE SONGS OF THE KUBAN LINE COSSACKS

T. Yepatko
S. Burdun
O. Belousova

Summary: **The purpose** of the article is to describe the semantics of words and combinations of words denoting red in the songs of the Kuban line Cossacks, as well as their inherent evaluative value. **The scientific novelty** of the work lies in the fact that red explicators were analyzed for the first time on the regional material of Kuban Cossack songs. **As a result of the study**, it was revealed that the semantic structure of the majority of red coloratives, along with the semes of color, includes the semes of beauty, health, and wealth. Explicators of red color have a predominantly positive value in folklore texts.

Keywords: Kuban Cossack songs, red color, colorative, color designation, color lexeme, color vocabulary, sema, contextual meaning.

Епатко Татьяна Александровна
кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
epatko.t.a@yandex.ru
Бурдун Светлана Владимировна
кандидат филологических наук, старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
010670@bk.ru
Белоусова Ольга Анатольевна
преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
elpashevaoa@mail.ru

Аннотация: **Цель статьи** – описать семантику слов и сочетаний слов, обозначающих красный цвет в песнях линейных казаков Кубани, а также свойственную им оценочность. **Научная новизна** работы заключается в том, что экспликаторы красного цвета впервые проанализированы на региональном материале кубанских казачьих песен. **В результате исследования** было выявлено, что семантическая структура большинства колоративов красного цвета, наряду с семой цвета, включает семы красоты, здоровья и богатства. Экспликаторы красного цвета обладают в фольклорных текстах преимущественно положительной оценочностью.

Ключевые слова: кубанские казачьи песни, красный цвет, колоратив, цветообозначение, цветолексема, цветовая лексика, сема, контекстуальное значение.

В цветовой картине мира славян базовой является триада «белое – красное – черное». Один из основных элементов этой триады – красный цвет. Наряду со светлыми и темными цветами, красный цвет играет важную роль и в цветовой палитре кубанских казачьих песен. Предметом данного исследования являются слова и сочетания слов, называющие в текстах песен различные оттенки красного цвета.

Актуальность

Актуальность данной статьи связана с необходимостью изучения языка кубанского фольклора, что позволяет раскрыть особенности языкового сознания кубанского казачества как субэтноса русского народа.

В работе решаются следующие ***задачи***: отбор текстов песен линейных казаков, содержащих лексемы и сочетания лексем, которые обозначают красный цвет; описание языковых и контекстуальных значений этих слов и сочетаний слов, а также выражаемой ими оценочности.

При решении поставленных задач применялись следующие ***методы исследования:*** метод сплошной выборки и количественной обработки материала; метод систематизации выбранных языковых единиц; метод контекстного анализа их семантики и описания результатов проведенных наблюдений.

Теоретической базой данной статьи стали труды ученых в сфере лингвофольклористики: А.Т. Хроленко [21; 22], В.И. Ереминой [8], в области внутритекстового функционирования цветовой лексики: Н.Б. Бахилиной [1], И.В. Садыковой [14; 15].

Практическая значимость

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в вузе на лекциях и семинарах по языку фольклора, а также на школьных уроках кубановедения.

Источниками песенных текстов послужили сборники: «Песни кубанских казаков» А.Д. Бигдая [2], «Народные песни Кубани» В.Г. Захарченко [10], «Народные песни казаков» Г.М. Концевича [12].

Общий материал исследования составил 321 песню линейных казаков. Из них было выделено 85 песенных контекстов, содержащих экспликаторы красного цвета. К ним мы относим лексемы или сочетания лексем, в семантической структуре которых присутствует сема красного цвета. В песнях линейных казаков Кубани наиболее многочисленную группу слов, обозначающих красный цвет, закономерно образуют прилагательные и их дериваты.

В кубанских песнях прилагательные со значением красного цвета весьма разнообразны: *красный, румяный, алый, червонный, розовый, кровавый*. К этой группе можно добавить причастие *обагренный*. Для сравнения: черный цвет обозначается лишь двумя словами: *черный и вороной*; белый, зеленый, синий цвета имеют по одному экспликатору. Такое преобладание именований красного цвета отражает языковую традицию. Н.Б. Бахилина в своей монографии «История цветообозначений в русском языке» отмечает: «Одной из отличительных особенностей лексико-семантической группы цветообозначений в русском языке является наличие в ней в любой исторический период наибольшего количества названий для красного цвета и его оттенков» [1, с. 31].

Прилагательное *красный* в современном русском языке является универсальным обозначением этого цвета, поскольку его семантика покрывает все оттенки красного тона, кроме того, оно обладает широкой сочетаемостью. Лексема *красный* наиболее употребительна и в народных казачьих песнях: она присутствует в 49 песенных контекстах. Но в 46 из них она имеет архаичное, нецветовое значение. Специфика семантики эпитета *красный* в фольклорных текстах связана с тем, что это слово начало обозначать цвет, по данным разных ученых, в XIV, XV или XVI вв. [14, с. 12]. Фольклор сохранил старое значение этого слова [9, с. 19]. В трех песенных контекстах постоянный эпитет *красный* входит в состав устойчивого сочетания *весна красная*. Характеризуя образ весны, этот эпитет имеет значение «ясная, погожая, светлая; дарующая радость, благодатная» [18, с. 20] и по своей семантике сближается скорее с группой лексем, обозначающих светлые цвета и актуализирующих положительную оценку.

В песне «Ты, крапива моя...» употребляется дериват прилагательного *красный* – наречие *красно*: *Убирается добрый молодец, / Красно снаряжается* [2, с. 176, № 101]. Снаряжается «красно», то есть «красиво» [18, с. 17], надевает самую красивую, лучшую одежду: черные бахилочки, черную черкесочку, черную шапочку. В песне «Да березничек листоватый…» упоминается красный ряд торга: *Не ходить было по торжечку... / По красненьком по рядочку* [2, с. 321, № 197]. В этом песенном контексте эпитет *красненький* имеет значение «очень хороший, превосходный, самый лучший» [18, с.20]. Степень положительной оценки усиливается уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые в фольклоре также являются показателями высокой оценки: *красненький рядочек, торжечек*.

В большинстве песенных контекстов (40) слово *красный* входит в состав традиционной фольклорной формулы *красная девица (девушка, девка)*: *Выходила красная девица, / Выносила в орешику водицы* («Ой во поле травушка горела...») [2, с. 305, № 188]; *Наряжусь я ж опять, / Ой да к красным девушкам* («Оседлаю коня, ой да, коня ворона...») [10, с. 112, № 61]. В ряде контекстов оно является даже контекстным синонимом лексемы *девушка*, замещающим это существительное: *Упустила девушка, / Упустила красная / Воеводско стадо* («Да ходила девушка...») [2, с. 301, № 185]; *А в том саду есть девица, ку-ку, / А в том саду есть красная, ку-ку* («Куда летишь, кукушечка...») [10, с. 254, № 130]. В песне «Ой улица моя, улица...» эпитет *красных* определяет сочетание *три молодца*: *Да молили удовушку / Три месяца ясных, / Три молодца красных* [2, с. 330, № 203]. В приведенных выше примерах эпитет *красный* является отвлеченным определением и имеет позитивно окрашенное нецветовое значение «красивый, прекрасный» [18, с. 19]. Он называет идеальный признак девицы (реже – молодца) и является постоянным.

Некоторые исследователи языка фольклора отмечают, что в сочетании *красная девица* семантическая структура определения может включать и цветовую сему: «красная, то есть румяная в лице» [6, с. 121; 3]. Такую неразрывность семы красоты и семы красного цвета можно объяснить происхождением слова *красный*. И.В. Садыкова в своем диссертационном исследовании «Обозначение красного цвета в русском языке в историко-этимологическом аспекте» приходит к выводу, что «общеславянские лексемы **krasьnъ* "красный" и **krasa* "красота" восходят к одному общеевропейскому корню **ker(ə)-* "жечь, гореть, пылать", поэтому **kra-s-* в своей семантике ... органично сочетало понятие огня, красного цвета и красоты" [14, с.12]. Ученые, изучавшие историю цветообозначений в русском языке, полагают также, что возникновение у прилагательного *красный* значения красного цвета связано с тем, что понятие красоты в народном сознании всегда сочеталось с этим цветом [8, с. 112; 11, с. 39], и со временем произошло «соприкосновение и семантическое совмещение цвета и качества» [1, с. 169].

Подобная семантическая диффузность эпитета *красный* проявляется тогда, когда он определяет существительное *солнышко: Выкатилось красно солнышко* («Долина моя, долинушка...») [2, с. 316, № 195]. При описании в песне восходящего солнца цветовая номинация «красное» и оценка «красивое» сочетаются в лексическом значении эпитета, «оба значения слиты в синкретическом суггестивном образе» [13, с. 29]. На то, что преобладание колоративной семы в семантической структуре прилагательного *красный* является «результатом более

позднего переосмысления» [Ван Тао], указывает и тот факт, что это слово в привычном для нас цветовом значении употребляется в народных казачьих песнях лишь в одном песенном контексте из всех рассмотренных: *На холме пред казаками / Вьется красный делибаш* («Перестрелка за холмами...») [2, с. 104, № 53]. Представленный контекст является фрагментом относительно поздней казачьей песни, в основу которой положен текст стихотворения А.С. Пушкина «Делибаш». Делибаш – «в старой Турции конный воин» [19, с. 106], одежда которого часто была красного цвета. Цветовое значение имеет и дериват прилагательного *красный* – глагол *краснеть*, то есть «становиться красным» [17, с. 121], который употреблен еще в одной песне литературного происхождения «Уж за горой дремучей...», в основе которой – стихотворение М.Ю. Лермонтова «Свиданье»: *Краснеют за туманами / Седых вершин зубцы* [2, с. 231, № 137].

Таким образом, в текстах народных песен отразилась «история слова *красный* с его первоначальным значением ‘красивый’ ... к значению цветообозначения» [1, с. 8]. Прилагательное *красный* и его дериваты употребляется в казачьих песнях преимущественно в своих архаичных значениях. Цветовая сема присутствует у этого прилагательного, дополняя оценочную, в тех лексико-семантических контекстах, когда оно определяет предметы, характеризующиеся оттенками красного цвета, и тогда в песне может возникнуть поразительный по красоте и яркости образ: *Как из белого туманушки / Заря ала занимается. / Как из этой из-под зорюшки / Выкатилось красно солнышко, / Выкатилось на зеленый луг. / Как на этом на зеленом лужке, / Там гуляли красны девушки, /К себе молодца-то манили* («Долина моя, долинушка...») [2, с. 316, № 195].

В приведенном песенном контексте, помимо прилагательного *красный*, присутствует еще одно прилагательное, обозначающее красный цвет – *алый*. Оно описывает утреннюю зарю. Цветовое прилагательное *алый* является достаточно частотным в кубанских песнях: оно и его производные *аленький, алеться* представлены в пятнадцати песенных контекстах. Слово *алый* означает «ярко-красный» и было заимствовано в XIV веке из тюркских языков как название цвета: **al* – «красный, розовый, красновато-желтый, алый» [23, т. I, с. 39].

Чаще всего, в семи песенных контекстах, лексема *алый* и ее уменьшительно-ласкательный дериват *аленький* характеризуют цвет ленты в косе девушки (*В косе лента, в косе лента алая* («Ой, ковано, бушевано колесо...») [10, с. 85, № 45]), цвет нити, которой вышита девичья лента (*Отрезали Гане косу / Со черною лентою, / Со аленьким гаруском* («На горушке на крутой...») [2, с. 292, № 177]), цвет ленты, которой перевязаны кудри молодца (*А у Левонушки кудри русыя... / Алой лентою перевязаны* («А у месяца золотые роги...») [Там же, с. 270, № 165]). Отметим, что в рассмотренных песенных текстах лишь дважды слово *лента* имеет другие цветовые определения. Эпитет *алая* указывает на идеальный или желаемый признак предмета [7, с. 165] и является постоянным: не только характеризует предмет, но и дает ему положительную нормативную оценку. Повтор постоянного эпитета усиливает степень оценки: *А у косушки серебряный косничек, / А в косничке алая лента алее всех* («Ой перебор, донской казак, перебор…») [2, с. 337, № 208]). В этом песенном контексте прилагательное *алый* употребляется дважды, причем второй раз используется его превосходная степень сравнения, то есть в семантике цветового эпитета «содержится элемент значения “предельности признака”» [21, с. 63]: лента алее, а значит, и красивее всех других лент является атрибутом самой красивой девушки – избранницы казака. Созданию семантического тождества сочетаний *алее всех* и *лучше всех* способствует прием синтаксического параллелизма: *Устиньюшка Афанасьевна лучше всех... / А в косничке алая лента алее всех* («Ой перебор, донской казак, перебор…») [2, с. 337, № 208]. Положительная оценка, заложенная в семантике эпитета *алый*, часто поддерживается уменьшительно-ласкательными суффиксами в составе цветообозначения и / или определяемого существительного: *аленькие щечки, алый цветочек, аленький цветок, аленький гарусок*.

В песне «Ты черемуха, черемуха моя…» дериваты цветообозначения *алый* включены в описание черемухи, образ которой олицетворяется. Песня начинается с разговора лирического героя с черемухой: *– Ты черемуха, черемуха моя, / Черемуха-душа, аленький цветок... / – Я цвету, цвету, алеюся, / Алеюся, румянеюся* [Там же, с. 284, № 173]. Но черемуха – «растение ... с ... белыми цветками» [23, т. II, с. 381], поэтому употребление лексем *аленький* и *алеться* в подобном лексико-семантическом окружении алогично – они «выступают в роли оценочных слов, теряя свою цветовую определенность» [22, с. 153]. На высшую степень оценки указывает включенное в лексико-семантический контекст определение, выраженное существительным *душа,* в атрибутивном сочетании *черемуха-душа*, которое является в фольклорном тексте «артиклем сверхположительной оценки» [Там же, с. 153].

Роль оценочного слова, цветовое значение которого редуцировано, играет и глагол *румяниться*, образованный от прилагательного *румяный*. Он тоже способствует олицетворению образа цветущей черемухи и соотнесению его с образом прекрасной девушки, поскольку все лексемы с корнем *румян-* в обследованных нами текстах песен характеризуют только лицо человека: *Застебнула Свиридушку по лицу... / Ой по лицу да по румяной по щеке* («Ой чей то конь да по улице пробежал…» [2, с. 267, № 163]). Цветолексемы с корнем *румян-* представлены в восьми песенных контекстах.

Прилагательное румяный праславянское, **rumĕnъ*

восходит к индоевропейскому корню **rudh-* «руда» [20, с. 517], первоначально обозначало именно цвет лица [1, с. 116]. В.И. Даль определяет румяное лицо как лицо «живого алого цвета» [5, с. 115]. Н.Б. Бахилина отмечает, что «слово *румяный* называет неопределенный смешанный цвет, в нем есть какие-то качества красного и белого, ... типичный румяный цвет ... представляется на белом лице» [1, с. 116]. В четырех из восьми песенных контекстов, включающих слово *румяный* или его производные, действительно присутствуют лексемы с корнем *бел- (бел, белой, набелюсь)*: *Детинушка мой, / Белой, румяной... / Не стой ты со мной* («Детина, детинушка…») [2, с. 322, № 198]); *Ой ты Дуня-Дуняша / Личком бела-румяна* («Ой ты Дуня-Дуняша…») [Там же, с. 357, № 223]). В последнем из представленных песенных контекстов неразрывность цветовой пары, где один из компонентов получает ослабленное ударение (*белà-румя́на*), а обстоятельство *личком* относится ко всему сочетанию в целом, указывает на единство этих цветообозначений при описании лица человека.

Цветовое прилагательное *румяный* и его производные создают в кубанских песнях портрет красавца казака или красавицы девицы. В песне «Дорогие денечки проходят…» повествуется о том, как девушка украшает себя в ожидании милого: *Я утруся, уберусь, / Нарумянюсь, набелюсь* [Там же, с. 209, № 123]. В песне «Ой да закатилось та ясное солнышко…» казачка, сравнивая себя с соперницей, подчеркивает ее безобразие и свою красоту: *Ой да подбитые / У шельмы глаза, / А у меня, бабеночки, / Все румянушки, румяна горят* [Там же, с. 195, № 113]. «Древний народный "стандарт" красоты "белый и румяный" продолжает долго оставаться в языке» [1, с. 118], и в лексико-семантических контекстах казачьих песен все слова с корнем *румян-* актуализируют сему *'красивый'* и выражают положительную оценку.

Румяное лицо является в казачьей песне знаком положительной оценки еще и потому, что румянец – признак не только красоты, но и здоровья человека. В песне «Ой что ж ты, дитятко…» мать беспокоится о здоровье сына: *Ой что ж ты, дитятко, / Не бел, не румян?.. / Да не бел, не румян, / Животом не здоров?* [2, с. 324, № 200]. В подобных песенных контекстах семантическое пространство прилагательного *румяный* включает в себя и сему *'здоровый'*.

В четырех контекстах красный цвет именуется словом *червонный (червоный)*. Эта лексема появилась в XI веке и является производной от древней общеславянской основы **čьrm- / *čьrv-* [14, с. 9]. Древнерусское слово *чьрвьць* «было не только уменьшительно-ласкательным к "червь", но значило также "красный цвет"» [9, с. 86], поскольку именуемое этим словом насекомое было материалом для добычи красной краски. Первоначально червонным мог называться любой оттенок красного цвета, позднее это слово стало именовать только яркие, насыщенные, хотя и светлые оттенки красного [14, с. 10].

В обследованных нами песенных текстах прилагательное *червонный* называет цвет ткани (*червоная китаечка*), а также цвет бус (*червоные монисты*). Образ червоных монист в лексико-семантическом контексте песни «Выйду за ворота…» олицетворяется: *Червоные-то монисты / Подошли молодцу под мысли / Ласковыми словами, / Да черными-то бровями, / Да тихою походочкой, / Веселою поговорочкой* [2, с. 164, № 91]. В оживотворенном образе ярко-красных бус воплощается представление о красивой разлучнице. При этом сема оценки, имплицитно заложенная в цветовом эпитете, эксплицируется также другими языковыми средствами. Оценка выражается с помощью сравнительной степени прилагательных *хороший* и *красивый*: *Чем чужая жена лучше, / Чем чужая жена краше?* [Там же, с. 164, № 91].

В песне «У майора полкового две дочки хороши…» колоратив *червонный* называет цвет штофа с водкой: *Выносил душа-полковник / Червонный штоф водки* [Там же, с. 360, № 224]. Ярко-красный цвет был нехарактерен для водочного штофа. Возможно, и в этом лексико-семантическом контексте цветообозначение дает положительную оценку определяемому им предмету и несет дополнительную смысловую нагрузку. Лингвисты утверждают, что этот колоратив может обозначать также «красивый», «украшенный», «богатый» [1, с. 165], «высокого качества» [14, с. 22]: червонный штоф – это красивый, дорогой штоф, с качественным напитком. Значение цвета у слова *червонный* в приведенном песенном контексте бледнеет.

Возможно и другое толкование семантики цветолексемы *червонный* в песне «У майора полкового две дочки хороши…». Эта песня шуточная, описывает события, которые вряд ли могли произойти в реальности: дочери майора, переодевшись в мужскую одежду, на конях ускакали из дома в полк, а полковник угостил их водкой из червонного штофа. В таком случае прилагательное *червонный*, обозначая необычный цвет посуды, добавляет свою краску в создание перевернутой, шуточной картины мира.

И.А. Герасименко в своей работе «Средства экспликации цвета в языке русского фольклора» делит цветообозначения на лексемы с основной и производной цветовой номинацией [4, с. 39]. Согласно этой классификации, все описанные выше цветовые прилагательные (*красный, алый, румяный, червонный*) относятся к лексемам с основной, исходной цветовой номинацией. Номинация же прилагательного *розовый* является производной, вторичной. Оно образовано с помощью суффикса *-ов-* от существительного *роза*. Цветовая семантика этого слова сформировалась на основе относительной: «цветок

розы бледно-красного, бледно-алого оттенка» [15, с. 34]. Это прилагательное и его сложное производное *светло-розовый* включены в 4 песенных контекста.

В песне «Уж как жил я на почтовом на дворе...» лексемы *розовый* и *светло-розовый* называют цвет платьев, которые муж покупает жене: *Куплю жене платье розовое, / А другое светло-розовое* [2, с. 348, № 215]. Платья розового цвета самые красивые, самые лучшие, что подчеркивается введением в контекст другого колоратива (*голубой цвет*), употребленного с отрицанием, *не нравится*. Прилагательное *розовый* актуализирует сему *'красивый'*, а также положительную коннотацию и в сочетании *цветы розовые: Я срывала цветы розовые, / Я дарила душе-Ваничке* («На заре было, на зореньке...») [Там же, с. 193, № 112]. Девица подарила своему милому розовые, то есть самые красивые, лучшие цветы.

Красный цвет в народном сознании был связан не только с красотой и здоровьем, но и с огнем и кровью [16, с. 648], поэтому в песнях линейцев его обозначают лексемы *кровавый* (4 песенных контекста) и *обагренный* (1 песенный контекст). Последнее определение актуализирует семы *'красный'* и *'огненный'*, поскольку оно восходит, к слову, *багръ* («красная краска, красный цвет» [24, с. 31]), образованному от той же основы, что и диалектные *багать, багач, багатье* – «огонь, тлеющий в золе» [Там же]. Мрачным багровым («темно-красным, густо-красным с синеватым отливом» [23, т. I, с. 63]) цветом, цветом крови покрывается во время сражения казаков с горцами чужое пространство – море: *Море Черно обагренно / Нас носило по волнам* («Вспомним, братцы, про былое...») [2, с. 11, № 1а].

Особенно ярко отрицательная направленность эмоционально-оценочного компонента проявляется в эпитете *кровавый*, который «одновременно обозначает и качество, и цвет» [11, с. 44]. Оно относится к прилагательным с производной цветовой номинацией и является дериватом слова *кровь*. Кровавыми в песне «Сунженец» называются схватки с врагами: *В схватках жарких и кровавых / Мы теряли их [близких] не раз!* [12, с. 344, № 5]. Характерный для фольклора метафорический образ кровавого пира представляет картину боя с турками в песне «Всколыхнулся, взволновался, православный Тихий Дон...»: *Он [Монарх] детей своих сзывает / На кровавый бранный пир* [2, с. 45, № 21]. С помощью развернутой метафоры, включающей определение *кровавые*, создается образ боя и в песне «В долине австрийской земли...»: *Там льются кровавые потоки / С утра до вечерней поры. / Там бьются козаченьки за правду* [10, с. 51, № 24]. Кровавыми народная песня называет и раны, полученные казаком в бою: *Уж вы, раны мои, / Вы кровавые, / Вы до сердца дошли, / Сердце кровью облили* («Как за реченькою за Кубанушкою...») [Там же, с.56, № 27].

Если кровь в народном представлении была воплощением жизни, то ее потеря расценивалась как потеря жизненной силы [16, с. 677] и была смертельно опасной. В приведенных контекстах семантика слова *кровавый* включает семы *'опасный', 'смертельный', 'кровопролитный'* и отрицательную оценку.

Помимо цветовых прилагательных и их производных, к средствам экспликации красного цвета относятся и устойчивые фольклорные сочетания с компонентом *цвет* (*алый цвет, маков цвет, розовый цвет*). Такие описательные конструкции не относятся к числу продуктивных и частотных в фольклорных текстах, но увеличивают возможности представления цветовой палитры [4, с. 39]. В песне «Ой молодец, молодец, загадаю три загадки…» девица просит молодца сшить ей «цветно платье с макового цвета» [2, с. 244, № 145], то есть из ярко-красных цветков мака. В этом лексико-семантическом контексте сочетание *маков цвет*, наряду с превалирующей относительной семантикой, обладает и цветовой, которая поддерживается определением *цветно*, к слову, *платье*. Цветной – «не белый и не черный, какого-либо иного цвета, окрашенный» [5, с. 589].

В песне «Ехали купцы с ярмарки…» сочетанием *алый цвет* девица характеризует милого, обращаясь к нему: *Александра, алый цвет, / Скажи: любишь али нет?* [2, с. 341, № 211]. Описательный оборот *алый цвет* не только обозначает румянец молодца. В данном песенном контексте он получает дополнительный положительный смысл – *'красивый'*. Наряду с семой цвета, сему красоты реализует и сочетание *розовый цвет*: «платье розовый цвет» молодец дарит милой, чтобы завоевать ее любовь [Там же, с. 328, № 202].

Еще одним средством экспликации красного цвета в кубанских казачьих песнях являются сравнительные обороты, включающие именования растений, цветки или плоды которых окрашены в различные оттенки красного цвета: *На нем шапка, на нем шапка, / Как мак, расцветает* («За Кубанью огни горят…») [10, с. 153, № 89]. Представленный лексико-семантический контекст является фрагментом описания красавца молодца. Идеальные портреты молодца и девицы представлены в песне «Ой что то за птица…»: *Его губки как янтарь, / Щечки как калина, / В его голос соловьиный, / И сам как картина... / У ней щечки как калина... / Сама как картина* [2, с. 353, № 220]. Сравнение щечек с красной калиной присутствует в обоих описаниях.

Существительные, называющие растения и выступающие в составе сравнений, по своему семантическому наполнению близки к прилагательным, относительная семантика которых сочетается с цветовой: *как мак – макового цвета, как калина – калинового цвета*. Они, как и большинство лексем, обозначающих красный цвет, обо-

гащаются в текстах народных песен семой *'красивый'* и выражают положительную оценку определяемого ими предмета.

К группе сравнений – экспликаторов красного цвета – можно отнести и сравнение-приложение, употребляемое в песне «Дайте нам девку…». Оно содержит компонент *роза* и характеризует красавицу девушку: *Дайте нам девку, / Дайте нам красну, / Красну, хорошу, Полную розу черноброву* [10, с. 98, № 53]. Примечательно, что распространенное сравнение, создающее образ красавицы, употребляется в одном ряду с постоянным эпитетом *красна*, который тоже имеет значение «красивая». Употребление постоянного эпитета, который уже не удовлетворяет народного автора и воспроизводится в сочетании с существительным как смысловое целое, характеризуемое более подвижным определением, «делает постоянный эпитет семантически полновесным» [7, с. 164], детализирует его: красна девка должна быть румяна, как роза.

Таким образом, средства выражения красного цвета в кубанских казачьих песнях достаточно разнообразны: 1) прилагательные с основной (*красный, алый, румяный, червонный*) и производной (*розовый, кровавый*) цветовой номинацией, их дериваты (*красненький, краснеть, аленький, алеться, румянеться, нарумяниться, румяна, румянушки, светло-розовый*), а также причастие *обагренный*; 2) сочетания цветового прилагательного с компонентом *цвет* (*алый цвет, маков цвет, розовый цвет*); 3) именования растений, части которых имеют красную окраску, в составе сравнительных оборотов (*как мак, как калина*) и сравнение-приложение (*девка-роза*).

Решая поставленные в исследовании задачи, мы пришли к следующим выводам: в песенных контекстах экспликаторы красного цвета приобретают дополнительные смыслы и являются выразителями народной оценки. При характеристике природных явлений и человека, а также принадлежащих ему предметов они реализуют не только сему цвета, но и семы *'красивый', 'здоровый', 'богатый'*, а также обладают положительной коннотацией. В ряде песенных контекстов цветовые лексемы выражают наивысшую положительную оценку.

Отрицательной оценочностью экспликаторы красного цвета обладают редко, лишь в тех случаях, когда они описывают врага, бой с врагом или раны, полученные казаком в сражении. При этом семантическое пространство цветолексем обогащается дополнительными смыслами *'опасный', 'смертельный', 'кровопролитный'*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке / Н.Б. Бахилина. – Москва: Наука, 1975. – 288 с.
2. Бигдай А.Д. Песни кубанских казаков: в 2-х т. / [А.Д. Бигдай]; под ред. В.Г. Захарченко. – Краснодар: Кн. изд-во, 1995. – Т. 2. – 512 с.
3. Ван Т. Символика цвета в сказочном фольклоре (на материале русских и китайских сказок / Тао Ван // Славянские литературы в контексте мировой: Материалы Международной ИХ научной конференции: в 2-х ч. / Под ред. В.П. Рагойши. – Минск: БГУ, 2010. – Ч. 2 // [Электронный ресурс] Режим доступа: http: // elib.bsu.by/handle/123456789/55845.
4. Герасименко И.А. Средства экспликации цвета в языке русского фольклора / И.А. Герасименко // Русская филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета. – 2014. – № 1–2 (51). – С. 37–41.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль. – Санкт-Петербург: Издательство М. О. Вольфа, 1882. – Т. 4. – 704 с.
6. Девицкая Е.Н. Символика красного цвета в русском и немецком сказочном фольклоре / Е.Н. Девицкая // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Филология и искусствоведение». Майкоп: изд-во АГУ, 2013. – Вып. 1. – С. 120–124.
7. Евгеньева А.П. О некоторых поэтических особенностях русского устного эпоса XVII–XIX в.в. / А.П. Евгеньева // Труды отдела древнерусской литературы. – Том VI. – М.-Л., 1948. – 415 с.
8. Еремина В.И. Поэтический строй русской народной лирики / В.И. Еремина. – Л.: Наука, 1978. – 184 с.
9. Иссерлин Е.М. История слова «красный» / Е.М. Иссерлин // Русский язык в школе. – 1951. – № 3. – С. 85–89.
10. Захарченко В.Г. Народные песни Кубани: сборник: в 2-х вып. / В.Г. Захарченко. – Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 1987. – Вып. 1. – 320 с.
11. Колесов В.В. История русского языка в рассказах / В.В. Колесов. – СПб: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. – 224 с.
12. Концевич Г.М. Народные песни казаков / Г.М. Концевич. – Краснодар: Эдви, 2001. – 448 с.
13. Петров А.М. Символика цветообозначений в русских духовных стихах / А.М. Петров // Филологические науки. – 2011. – № 5. – С. 25–35.
14. Садыкова И.В. Обозначение красного цвета в русском языке в историко-этимологическом аспекте: автореферат дис. . . . канд. филол. наук: 10.02.01 / Садыкова Ирина Викторовна. – Томск, 2006. – 23 с.
15. Садыкова И.В. Русские цветообозначения латинского происхождения / И.В. Садыкова // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2008. – № 1 (2). – С. 28–36.
16. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5-ти т. / под ред. Н.И. Толстого; Институт славяноведения и балканистики РАН. – М.: Международные отношения, 1999. – Т. 2. – 702 с.
17. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – Т. 2. – М.: Русский язык, 1986. – 736 с.
18. Словарь русского языка XI-XVII вв.: В 30-ти вып. / АН СССР; Институт русского языка; гл. ред. Ф.П. Филин. – Москва: Наука, 1981. – Вып. 8. – 354 с.
19. Ткаченко П.И. Кубанский говор. Опыт авторского словаря / П.И. Ткаченко. – Краснодар: Традиция, 2008. – 288 с.

20. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 3. – 832 с.
21. Хроленко А.Т. Введение в лингвофольклористику / А.Т. Хроленко. – М.: Наука, Флинта, 2010. – 224 с.
22. Хроленко А.Т. Семантическая структура фольклорного слова // Русский фольклор: материалы и исследования. – Л.: Наука, 1979. – Т. XIX. Вопросы теории фольклора / Отв. редактор А.А. Горелов. – С. 147–156.
23. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. / П.Я. Черных. – М.: Русский язык, 1999. – Т. I. – 623 с.; Т. II. – 560 с.
24. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.

© Епатко Татьяна Александровна (epatko.t.a@yandex.ru), Бурдун Светлана Владимировна (010670@bk.ru),
Белоусова Ольга Анатольевна (elpashevaoa@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.18

РАЗВИТИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ АВСТРИЙСКОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

DEVELOPMENT OF WORD-FORMATION PATTERNS IN AUSTRIAN GERMAN

T. Ivanova
O. Bukach

Summary: The work is devoted to the study of word formation patterns in Austrian German. Language, as a living organism, is constantly evolving. It is constantly changing, losing, or acquiring certain elements and features. What makes the case of Austrian German special is its connection with the Viennese dialect. The article focuses on the word-formation patterns of the language variation in question and concludes that the most common word-formation pattern in Austrian German is suffixation.

Keywords: Austrian German, German language, Viennese dialect, suffixation, noun.

Иванова Татьяна Константиновна
Доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Tatiana.Ivanova@kpfu.ru
Букач Ольга Владиславовна
Кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
OVBukach@kpfu.ru

Аннотация: Работа посвящена изучению особенностей словообразования в австрийском варианте немецкого языка. Язык, как живая система, постоянно совершенствуется. Он постоянно меняется, утрачивает или приобретает определенные элементы и черты. Австрийский вариант немецкого языка имеет особую историю, связанную с Венским диалектом. В статье речь идет о словообразовательных его особенностях. Результатом исследования стал вывод о наиболее часто встречающейся в австрийском варианте немецкого языка словообразовательном способе – суффиксации.

Ключевые слова: австрийский вариант, немецкий язык, Венский диалект, суффиксация, имя существительное.

В 8–11 вв. в результате миграции немецкоязычного населения по течению Дуная основной областью распространения данного диалекта стали Австрия и Бавария (в терминологии В.М. Жирмунского данный диалект называется *баварско-австрийским наречием*). В свою очередь это наречие подразделяется на ряд других диалектов: среднебаварский со среднеавстрийским, севернобаварский (верхнепфальцский) и южнобаварский с южноавстрийским. Общими для Австрии и Баварии являются среднебаварский и южнобаварский.

Австрийская императрица Мария Терезия утверждала, что австрийский язык не соответствует тем нормам, которые были бы приемлемы для оформления австрийских документов и письменных текстов. Она предполагала, что подобные тексты нужно оформлять по особому языковому образцу, поэтому в Вену были выписаны специальные корректоры из Силезии. Но, как известно, именно в этот период в Австрии стала активно развиваться диалектная поэзия и проза, что и послужило базой для развития австрийского варианта немецкого языка.

Немецкий язык в Австрии имеет свою собственную социально-функциональную структуру. В основе системы лежат австрийские диалекты, с которыми сочетаются городские диалекты и полудиалекты, среди них – Венский диалект, являющийся основообразующей нормой австрийского варианта немецкого языка. Австрийский язык отличает лексика, грамматические особенности, стилевые черты, а также произношение. В отличие от немецкого языка Германии, австрийский вариант не был нормирован правилами нормативной грамматики Дуден. Интересно, что Австрия также участвовала в реформировании правописания в 1996 году, а нововведения были учтены в 41-м издании Австрийского словаря.

На протяжении всей своей истории Австрия взаимодействовала с европейскими народами. Это взаимодействие отразилось в венском диалекте. Из различных европейских языков в него было заимствовано большое количество слов. Наиболее распространены заимствования из французского, латинского и чешского языка, встречаются славянские, французские, итальянские, латинские и другие заимствования, что отличает его от немецкого языка Германии. Благодаря деловой и экономической активности, свободе передвижения, средствам массовой информации, а также связям между Австрией, Германией и Швейцарией интерес лингвистов вызывает своеобразие лексики австрийского национального варианта немецкого литературного языка.

Большое количество слов, обозначающих различные блюда австрийской кухни, имеют диалектное (венское) происхождение. Например, *Bodna* (один из сортов вина), *Palatschinke* (жидкий мармелад), *Pogatscherl* (небольшой сладкий пирог), *Gulasch, Karfiol* (цветная капуста), *Topfenhaluschka* (галушка), *Vogerlsalat* (овощной салат), *Blintschiki, Seidel* (стакан пива), *Kipfel* (сладкий пирог из теста), *Pofese* (ломтики белого хлеба, выпеченные в сале), *Zuckerln* (сладости).

Наиболее подвижный пласт языка – это лексика, именно в ней через словообразование отражается практически любое языковое изменение. Лексическая подсистема австрийского языка и, в особенности, словообразование имеет наибольшее количество специфических черт по сравнению с немецким языком Германии.

Словообразование есть суть образование новых слов по существующим в языке образцам и моделям с помощью аффиксации, словосложения, конверсии и других формальных средств. Слова или лексемы как словообразовательные конструкции могут выступать как однокомпонентные (единицы без словообразовательных элементов), так и многокомпонентные (образованы при помощи приставок, суффиксов и словосложения), образуемые в соответствии с определенными словообразовательными моделями. Понятие словообразовательной модели относится к основным категориям словообразования. В словаре словообразовательных элементов немецкого языка дается следующее определение словообразовательной модели: «Словообразовательная модель – это типовая структура, обладающая обобщенным лексико-категориальным содержанием и способная наполняться разным лексическим материалом (т.е. разными лексическими основами) при наличии определенных закономерностей сочетаемости ее элементов друг с другом» [Степанова, с. 522].

Одной из важных особенностей словообразования существительных в Австрии является редуцирование конечного *-e* в группе имен существительных. Данное видоизменение проводится в словах иностранного происхождения: *Geolog* в австрийском, *Geologe* - в немецком.

Регулярным случаем является употребления суффикса *-ist,* с помощью которого образованы некоторые существительные австрийского узуса. К примеру, слово *Pensionist* восходит к немецкому *Pension*.

Так же такой суффикс, как *-er* со своими вариантами *-ler, -ner* и др. относится к числу продуктивных средств в системе немецкого словообразования. М. Шустер и Г. Шикола говорили о венском диалекте и отмечали, что в нем достаточно часто образуются существительные с данным суффиксом, означающие процесс или действие. Например, венское *Bumpara* означает «*звук, возникающий в процессе падения предмета*» («*der durch das Herabfallen eines Gegenstandes entsteht*») [Домашнев, 2007].

Данный способ служит в австрийском варианте способом образования отглагольных существительных: *Zukka (Zucker, zucken*). Равно, как и суффикс существительных *-ler*. Так, *Taxler* употребляется в значении *Fahrer*, а *Postler* – Postbeamter; *Krutler* (deu. *Gemsehndler*). Разновидности модели: *Wirtschafter-Wirtschaftler, Wissenschafter-Wissenschaftler*.

В литературном языке Австрии имеется ряд существительных с суффиксом *-ner*, употребление которых не характерно для «классического немецкого языка», под которым понимается немецкий язык Германии, например, *Taschner* (производное от существительного *Tasche*).

Для австрийского словообразования характерно так же образование существительных с суффиксами *-(e)l, -erl, -ndl*, которые в классическом немецком языке имеют дополнительное значение диминутивности. Но А. Зиберер отмечал, что важным признаком диминутивов является их эмоциональная нагрузка, которая отражает отношение говорящего к явлениям, а не уменьшительность в полном смысле этого слова. Данные суффиксы, скорее, способствуют передачи различных чувств и настроений: интимности, расположения, говорящего и т.п. [цит. По Ланских, с.60]. В качестве примеров автор исследования по продуктивным суффиксам приводит следующие образования: «*das Godl (рус. крёстная), das Fraule (рус. хозяйка собаки), das Freunderl (рус. друг), das Herrle (рус. хозяин собаки), das Madl (рус. девушка), das Menscherl (рус. человек), das Muaterl (рус. мама), das Nerverl (рус. нервный человек), das Schneckerl (рус. кудрявый чело век), der Spezerl (рус. хороший друг), das Waserl (рус. беспомощный человек) и пр*.» [Ланских, с.63].

Но вместе слова, образованные с диминутивными суффиксами, могут не иметь ни эмоциональной окраски, ни особого значения уменьшительности: *Kinderwagerl (deu.Kinderwagen)*.

Словообразование глагола как в немецком, так и в австрийском вариантах литературного языка очень похожи. Различия минимальны и связаны большей с вариантами словообразовательных моделей. Так, можно отметить большую регулярность суффикса *–ier(en)* с вариантами *–isier(en), -ifizier(en)* в австрийских глагольных моделях, а также развитие группы глаголов на *-eln*, которые являются очень малочисленными в классическом немецком: *bidseln (kleinlich sein), grakseln (klettern)*.

Австрийские прилагательные могут иметь два структурных типа, например, *farbig/furbig*. Некоторые прилагательные имеют вариантные формы суффиксов*: -ig u –lich*: *brenzlig u brenzlich*. В исследовании И.В. Логвиновой упоминаются словообразовательные суффиксы у заимствованных австрийских имен прилагательных *-os / -ös / -iös, -al / -ial, -abel, -ant, -är, -ell / -iell / -uell* как частотные, а нечастотные – *-oid, -esk, -in, -at* [Логвинова, с. 61].

В соответствии со средствами словообразования австрийского варианта современного литературного немецкого языка выделяют пять основных способов словообразования: «I. Модель корневых слов. II. Модель безаффиксного словопроизводства. III. Префиксальная модель. IV. Модель определительного словосложения. V. Суффиксальная модель» [Бондаренко, Радович, 2017 б, с.6].

Рассмотрим модель корневых слов. Корневые немецкие слова обычно включают один-два слога. Корневые слова не разлагаются на составляющие морфемы, которые несут лексическое значение слова или его основную часть. Заимствования часто приобретают свойство неделимости несмотря на то, что в языке-источнике они могут состоять из большого количества делимых слогов. Именно заимствования составили основную часть рассматриваемой нами группы слов. Среди них слова итальянского, французского и славянского (чешского/словацкого) происхождения.

Karfiol, der: -s, ohne Plur. (DUDEN: zu Italienisch cavolfiore = Kohlblume, zu: cavolo = Kohl und fiore = Blume) – Blumenkohl, der (DDt) – цветная капуста. Несмотря на то, что в итальянском языке лексема состоит из двух слов (капуста и цветок), «в заимствованном варианте она является неделимой и сама образует сложносоставные лексемы, например, такие как *Karfiolröschen, Karfiolsuppe. (ÖDt) Die grünen Blätter und den Stengel schneidet man weg, der restliche Karfiol wird gevierteilt und in Salzwasser blanchiert* (отделить зеленые листья и стебель, оставшуюся часть капусты разделить на четыре части и бланшировать в соленой воде) *(DDt) Du kannst z. B. Zucchini, Paprika, verschiedene Kohlblätter, Zwiebeln, Pilze, Brokkoli, Blumenkohl, Karotten und Kartoffeln verwenden*. / Например, можно использовать цуккини, паприку, различные листья капусты, лук, грибы, брокколи, цветную капусту, морковь и картофель» [Бондаренко, Радович, 2017 б, с.10-16].

Следующей моделью является безаффиксное словопроизводство как переход одной части речи в другой грамматический разряд. Особенностью этой модели является трудность дифференциации в плане синхронии производной основы от производящей ввиду отсутствия словообразовательного аффикса – маркера производности. Помимо конверсии в австрийском варианте распространена такая модель, как усечение, то есть неиспользование конечного *-e*. А.И. Домашнев считал эту особенность одной из первых специфических черт немецкого языка Австрии, отмечая данную тенденцию не только в словах иноязычного происхождения, но и в исконно немецких словах [Домашнев, 2017], например, *Petersil, der: -s, ohne Plur: (VWdD A D-südost.), (DUDEN: österr., bayr.) – Petersilie, die (DDt*) – петрушка [Домашнев, 2017]. Словарь вариантов немецкого языка отмечает лексему как характерную не только для Австрии, но и для юго-востока Германии. Словарь Duden также маркирует лексему как употребимую в Баварии. Помимо усечения аффикса -e меняется также и род слова – в австрийском варианте слово приобретает признаки мужского рода.

Пример из словаря австрийского варианта немецкого языка как раз демонстрирует данное различие: «*Aber auch für halbschattige und schattige Standorte ist ein Kraut gewachsen: Schnittlauch, Petersil, Kresse und die unzähligen Minzesorten gedeihen zumeist besser auf halbschattigen Standorten und benötigen etwas nährstoffreichere Böden.* (Но зелень растет так же, как в тенистых, так и в частично затемненных местах: зеленый лук, петрушка, кресс-салат и различные сорта мяты растут лучше в частично затемненных местах и требуют более плодородной почвы)» [Бондаренко, Радович, 2017 б, с.10-16] (*ÖDt*).

(DDt) Hackfleisch mit fein gehackter Zwiebel, Ei, eingeweichtem und ausgedrücktem Brötchen, Paprikapulver, fein gehacktem Knoblauch, Petersilie, Dill, Salz, Pfeffer und Muskat gut vermengen (Мясной фарш хорошо перемешать с тонко нарезанным луком, яйцом, размягченным и отжатым хлебом, молотой паприкой, тонко нарезанным чесноком, петрушкой, укропом, солью, перцем и мускатным орехом) [Бондаренко, Радович, 2017 б, с.10-16] (*ÖDt*).

Префиксальная модель также присутствует в австрийском языке и структурно определяется как модель, в которой связанная словообразовательная морфема предшествует производящей основе. Семантическая сущность модели заключается в придании слову определенного категориального признака (удаления, отрицательности, усиления и т.п.). В нашем корпусе контекстов данная модель не встречалась.

Модель определительного словосложения – также довольно распространенный способ как в немецком языке, так и в его австрийском варианте. Австрийские словоформы по большей части состоят из лексем, которые функционируют и в немецком классическом языке, но могут видоизменяться, становясь характерными лишь для австрийского варианта. Так, вариантом для немецкой словоформы *die Waldbeere* (голубика, черника) стали австрийские лексемы *Blaubeere (Форарльберг), Heidelbeere* (вся Австрия, за исключением юго-восточной части), *Schwarzbeere* (Тироль) [Бондаренко, Радович, 2017 б, с.10-16].

Последняя суффиксальная модель характеризуется наличием словообразовательного форманта после производящей основы. Сущность модели заключается в том, что суффикс относит соответствующую лексему к более широкой семантической категории – лица, собирательности, действия или состояния. Для австрийского варианта характерна суффиксальная модель с суффиксом *-erl*: *Eierschwammerl, das: -s (DudenÖDt: auch südd., schweiz.), (VWdD: Eierschwammerl, das A. CH der. In A und D-südd. selten.), (DUDEN: österr., schweiz., sonst landschaftlich) – Pfifferling, der (DDt)* – гриб лисичка.

Лексема *das Eierschwammerl* является производной от *der Eierschwamm*, которая также имеет австрийское происхождение и тождественное значение (гриб лисичка). Словарь *Duden* кодифицирует данную лексему как характерную для Австрии, Швейцарии, а также южнонемецкого ареала. В то же время словарь вариантов

уточняет, что лексема *Eierschwamm* характерна для западной части Австрии, для остальной же части страны и южнонемецкого ареала ее употребление является редким. Вариант лексемы с суффиксом *–erl* типичен для всей территории Австрии и южнонемецкого ареала.

Итак, в словообразовании австрийского языка значительное влияние имеет классический немецкий стандарт. Одновременно происходит неуклонное самостоятельное развитие языковой нормы австрийского варианта, на которое указывают отдельные его характерные признаки, в частности словообразование при помощи суффикса -erl, который может не обнаруживать дополнительного словообразовательного значения диминутивности. Наиболее частотной моделью словообразования существительных австрийского варианта, как отмечают исследователи, является суффиксальная модель с вышеназванным словообразовательным элементом.

Заключение

Австрийцы пользуются той же языковой системой, что и немцы. Следовательно, те и другие принадлежат к одной системной языковой общности. Однако австрийцы используют эту языковую систему в специфических для Австрии общественных, экономических и политических условиях и выступают в виде особого коммуникативного сообщества. Австрийский вариант используется и в качестве государственного языка и имеет государственную поддержку в виде оформления на нем официальных документов и осуществления официальной коммуникации. Таким образом, коммуникативная общность соотносится с языковым сообществом на всех уровнях функционирования немецкого языка в австрийском варианте, для которого в словообразовании также характерен целый ряд специфических структурно-нормативных особенностей.

В отличие от отечественных лингвистов, однозначно определяющих язык Австрии как самостоятельный вариант немецкого литературного языка, среди немецких и австрийских лингвистов возникло несколько точек зрения на данный вопрос, что и объясняет противоречивость позиций зарубежных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян С.М. Нация и ее психический склад / С.М. Арутюнян. — М.: Изд-во РУДН, 2016. — 23 с.
2. Бах А. - Немецкая диалектология / А Бах. - М.: Издательство иностранной литературы, 2015. - 244с.
3. Бондаренко Е.В., Радович М.А. Суффиксальная словообразовательная модель имен существительных австрийского варианта современного немецкого языка в сфере гастрономии// Вестник Челябинского государственного университета. 2017а. № 9(405). Филологические науки. Вып. 108. С. 5–10.
4. Бондаренко Е.В., Радович М.А. Особенности словообразования в австрийском варианте немецкого языка на примере лексемы «RIBISEL» // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – Т.3, №4, 2017б. С. 10–16.
5. Домашнев А.И. Очерк современного немецкого языка в Австрии / А.И. Домашнев. — СПб.: Академия, 2007. - С. 30–47.
6. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах / А.И. Домашнев. - М.: Наука, 2013. - 231 с.
7. Купенченок В.Н. Об особенностях образования австрийских пейоративных единиц//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота 2013. №7 (25); в 2-х ч.Ч1.с 105–109. URL статьи: www.gramota.net/materials/2/2013/7-1/27.html
8. Ланских Ю.В. Баварско-австрийские суффиксы -erl / -el / -l как продуктивная словообразовательная модель// Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2022. № 4 (75). С. 60–65.
9. Логвинова И.В. Анализ использования заимствованных суффиксов имен прилагательных в романе Роберта Шнайдера «Schlafes Bruder»// Вестник полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. Языкознание. 2021, № 10. с.60-63
10. Степанова М.Д. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / М.Д. Степанова. - М.: Русский язык, 2009. - 536 с.
11. Ebner J. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch., völlig überarb. Auflage / J. Ebner. Zürich: Dudenverlag. Bibliographisches Institut & Brockhaus, 2009. 477 S.
12. Egger R., Hummel S. Lernwelt Schulweg: Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen /Egger R., Hummel S. Wiesbaden: Springer Verlag GmbH, 2016. - 222 S.
13. Leerkamp J.-H. Die österreichischeVarietät der deutschen Sprache / Leerkamp J.-H Essen: Redaktion LINSE, 2013. 28 S.

© Иванова Татьяна Константиновна (Tatiana.Ivanova@kpfu.ru), Букач Ольга Владиславовна (OVBukach@kpfu.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.23

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИИ ТЕКСТОВ КУЛИНАРНЫХ РЕЦЕПТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ)

COMPARATIVE ANALYSIS OF GRAMMATICAL CATEGORIES OF CULINARY RECIPE TEXTS (BASED ON THE DIALECTS OF RUSSIAN GERMANS)

T. Korbmakher

Summary: This article is devoted to the problem of linguistic research of small-format texts, the specificity of the distribution of their grammatical categories. The use of certain morphological categories distinguishes a culinary recipe as a special type of text. The analysis revealed the characteristic morphological features of culinary recipes in a mixed dialect (West and East Middle German). Morphological analysis demonstrates that nouns, verbs, adjectives, participles, as well as adverbs and prepositions are most often found in a dialectal culinary recipe. Numerals, particles, and conjunctions are used much less frequently. The ratio of the frequency of use of different parts of speech differs from their typical distribution in literary German.

Keywords: Russian Germans, dialect, recipes, grammatical categories, parts of speech.

Корбмахер Татьяна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет», (г. Красноярск)
korbmacher14@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме лингвистического исследования малоформатных текстов, специфичности распределения их грамматических категорий. Использование определенных морфологических категорий выделяет кулинарный рецепт как особый тип текста. В ходе проведенного анализа были выявлены характерные морфологические черты кулинарных рецептов на смешанном диалекте (западно- и восточносредненемецком). Морфологический анализ демонстрирует, что в диалектном кулинарном рецепте наиболее часто встречаются имена существительные, глаголы, прилагательные, причастия, а также наречия и предлоги. Числительные, частицы и союзы используются значительно реже. Соотношение частоты употребления различных частей речи отличается от их типичного распределения в литературном немецком языке.

Ключевые слова: российские немцы, диалект, кулинарные рецепты, грамматические категории, части речи.

Введение

Морфологические особенности текста кулинарного рецепта позволяют определить его уникальные черты, отличающие его от других типов текстов. Характерное распределение морфологических признаков становится заметным при анализе употребления различных частей речи в рецепте.

Мы согласны с О.Д. Митрофановой в том, что вариативность морфологических особенностей создает стилистическое разнообразие при сохранении грамматического узуса [Митрофанова, 1985, 49]. Морфологические особенности текста кулинарного рецепта обусловлены его содержанием, а частотность определенных явлений формирует его лингвистическое своеобразие [Буркова, 2004, 80].

Специфика анализируемого текста проявляется в преимущественном использовании определённых морфологических категорий. Исследования Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишняковой демонстрируют, что функциональные стили языка отличаются не только частотностью отдельных морфологических компонентов, но и закономерностями их распределения. Кроме того, эти показатели могут значительно колебаться в пределах одного текста в зависимости от его структурных составляющих [Буре, 2003]. Эти характеристики являются отличительными и для текста кулинарного рецепта, что и подтверждает наше исследование.

В качестве методологической базы нашего исследования были использованы основополагающие подходы, разработанные зарубежными исследователями в сфере анализа кулинарных рецептов [Hödl,1999, S.46], [Kaiser,1994], [Langer, 1995] [Glaser, 1996, S. 225], изучение текста как объекта лингвистического исследования [Hodler, 1969], [Braun, 1993], [Vogel, 2016], [Kirschner, 2010, S. 183] исследования современного состояния островных немецких диалектов [Berend, 2011], [Anders, 2010], [Deminger, 2004], [Wawra, 2016], [Runde,2009, S. 55], [Schmidt, 2014, S. 127]. Эмпирическую базу составили устно записанные кулинарные рецепты, зафиксированные методом цифровой аудиозаписи.

Анализ морфологических особенностей

Своеобразие кулинарного рецепта как текстового формата во многом определяется его морфологической

структурой. В рецептах, существующих в диалектных вариациях, морфологические категории отражают фонетические и грамматические особенности, присущие конкретному диалекту, и уникальные черты, свойственные данному жанру текста.

Анализ кулинарных рецептов выявил, что имена **существительные** составляют значительную часть лексики, а именно 1688 употреблений, что соответствует 37% от всего проанализированного словарного состава. Как и в стандартном немецком языке, существительные в диалектных рецептах характеризуются грамматическими категориями рода, числа и падежа, с сохранением разделения на три рода: женский (*die Schiesel*/die Schüssel/миска, тарелка), мужской (*der Pewer*/der Pfeffer/перец) и средний (*das Keis*/der Käse/сыр). Например: *Saure Milich, dass Dickmilich werd. Nord auf die Plit stelle das Keis. / Lass Milch sauer werden, bis dass die Dickmilch wird. Stelle dann den Käse auf die Kochplatte.*

Однако в исследуемых текстах наблюдается расхождение с литературной нормой в определении грамматического рода некоторых существительных, что можно объяснить рядом факторов. В частности, как указывает В.М. Жирмунский, «подобные отклонения типичны для западно-средненемецких диалектов, где мужской род преобладает, а средний род используется реже» [Жирмунский, 1956, с. 382].

Л.И. Москалюк утверждает, что «в немецких диалектах ни семантика, ни морфология не являются определяющими факторами в формировании системы грамматических родов» [Москалюк Л.И., 2002, с. 87]. Примеры употребления артиклей демонстрируют существенные отличия диалектной системы склонения от литературного немецкого, указывая на ее упрощение. Важной чертой диалектного склонения существительных является утрата родительного падежа, заменяемого, например, конструкциями с предлогом *von* для обозначения принадлежности: *Die Peine von die Sau oder von Kopf den koche.* / Das Fleisch von den Schweinebeinen oder Kopf kochen.

Развитие фонетико-фонологических особенностей диалектов способствовало переходу к более простой системе склонения, характерной для островных немецких говоров. По наблюдениям Л.И. Москалюк «именная система этих диалектов смешанного типа претерпела существенные изменения, выразившиеся в её значительном упрощении. В современных условиях падежные окончания в этих говорах преимущественно передаются аналитическими средствами, а сама падежная система сохранилась в трех падежных формах» [Москалюк Л.И., 2014, с. 31]. Данная трансформация является закономерным следствием, как внешних языковых влияний, так и внутренних процессов развития диалектных систем, демонстрируя общую направленность на грамматическое упрощение.

В результате фонетической редукции (упрощения падежных окончаний до -ə) формы единственного и множественного числа существительных совпадают, что перекладывает основную функцию различения падежей на артикль [Дятлова, Ермякина, 2016, с. 64].

Ошибочное использование артиклей объясняется отсутствием артиклей в русском языке. Влияние русского языка зачастую проявляется в избыточном пропуске артиклей [Кресс, 1995, с. 70]. В качестве примера интерференции русского языка можно привести следующее выражение: *Auf den heiße Kartowel Meil schiede und stoße, das Meil vergeht.* / Füge das Mehl auf die heiße Kartoffel und zerstoße, bis das Mehl auflöst.

Таким образом, общая тенденция грамматического упрощения в системе существительных подтверждается сокращением до трех падежей, совпадением форм единственного и множественного числа, опущением артиклей.

В кулинарном рецепте количество **глаголов** значительно уступает числу существительных, составляя лишь 23% (1 052 употребления) от общего числа слов. Большинство глаголов кулинарного рецепта употребляется в форме инфинитива или во втором лице единственного числа повелительного наклонения: Nort *Speck schneide fein zu Kripje. / Schneide dann den Speck in feine Scheiben und brate die Zwiebeln an.*

В рецептах представлены немногочисленные примеры употребления глаголов в презенсе, поэтому нет возможности составить полную парадигму спряжения глаголов. Чаще употребляется глагол в 3-ем лице единственного числа презенса с неопределенно-личным местоимением, в качестве которого в диалекте используется местоимение *mer*: *Schnitze muss mer wäsche.* / Man muss das Dürrobst waschen. Отдельные примеры демонстрируют употребление 1-го лица множественного числа и 2-го лица единственного числа, что является скорее исключением для текста кулинарного рецепта: *Wir legen gedünstetes Kraut. Nimmst du Meil in kleine Schießel. / Wir legen gedünstetes Kraut. Nimm Mehl in eine kleine Schüßel.*

Если глагол стоит в перфекте, часто наблюдается выпадение вспомогательного глагола, например: *Wenn es braun gebraten ___, nei schiede in die Sup.* / Wenn es braun gebraten hat, füge in die Suppe hinzu. Глагольные приставки - *hin* и - *her* подвергаются усечению: *nei tue* hineintun положить, *а также rumriere*/herumrühren перемешать и другие. Форма прошедшего времени глагола претеритум не используется в кулинарном рецепте, так как характерной особенностью диалекта является ограничение употребления претерита (простого прошедшего времени) [Москалюк Л.И., 2016, с. 49].

К часто применяемым в рецепте модальным глаголам в настоящем времени относятся können (мочь, быть

в состоянии), müssen (долженствовать). Например: *Muss mer nehme Meil, Eier, Salz. Und kannst du essen. / Man muss Mehl, Eier, Salz nehmen. Du kannst essen.* Для выражения будущего времени в кулинарных рецептах, как правило используется презенс, и лишь в редких случаях встречается футурум 1: *Saure Milich, dass Dickmilich werd.* / Lass Milch sauer werden, bis dass die Dickmilch wird.

Упрощение глагольной системы характеризуется выраженной редукцией парадигмы спряжения и тенденцией редкого использования презенса, отсутствием претерита, редукцией перфекта (опущение вспомогательных глаголов) усечением приставок («nei tue» вместо «hineintun»).

В представленном материале значительный объем составляют **наречия**, насчитывающие 573 употребления (12,5 % от общего объема лексики). Наиболее частотными наречиями являются *druf, over* и *nort*. Среди служебных частей речи **союзы** занимают 6,9% (317 употреблений) в исследуемом тексте. При этом союз *und* доминирует по частоте использования.

Достаточно широко в кулинарных рецептах российских немцев представлены предложные конструкции. Выявлено 462 употребления – 10,1 % **предлогов** (регулирующих дательным или винительным падежом) *in (в), auf (в,на), zu (к,в,на), mit (с,вместе с),* например: *In die Pan nei Keilriewe und Erbse. / Lege in die Pfanne die Mohrrübe und die Erbsen.*

При анализе кулинарных рецептов обнаруживается воздействие русского языка, проявляющееся в использовании заимствованных слов или в переключении языкового кода. В частности, наблюдается тенденция замены немецких инфинитивов на личные формы глаголов или на инфинитивы, взятые из соответствующего русского глагола. В тексте диалектных рецептов прослеживается тенденция к применению небольшого числа **причастий**, например: *Milich kochen mit gebratener Zwiewel und Puderfe. / Die Milch mit gebratener Zwiebel und Öl kochen.*

Процентное соотношение **местоимений** и **частиц** в исследованном нами корпусе текстов незначительно – всего 7,4% (340 употреблений). Примеры использования местоимения *du* и *wir* демонстрируют отклонение от нормы литературного немецкого языка: *tust du den Teich fjartig. Wir legen gedünstetes Kraut. / [knete] den Teig. Wir legen gedünstetes Kraut.*

Наиболее употребительным в кулинарном рецепте является неопределенно-личное местоимение: *mer*, например, *Muss mer nehme Fleischbrühe und zum Kochen bringen, legen Kartopfel. / Man muss Fleischbrühe nehmen und aufkochen lassen, Kartoffeln legen.* В рецепте функцию субститутов выполняют местоименные наречия: druf, *например, Fleisch und Kraut, viel Wasser druf setzen und koche. / Lege Fleisch und Kraut, giesse darauf viel Wasser und koche.*

Количественные **числительные** используются в меньшей степени 1,7 % (78 употреблений), так как в диалектных текстах не всегда имеется указание на меру, вес, степень, сорт, количество.

Прилагательные в кулинарном рецепте составляют 1,4 % (64 употребления) и выражают степень готовности продукта. Диалектные особенности прилагательных характеризуются тем, что окончания прилагательных подверглись редукции: *Kleisje mache mit trockle Krummelbrot.* / Mache Klösschen aus trockenem Krümelbrot.

Подводя итоги, можем отметить, что морфологический уровень кулинарных рецептов отражает синтез архаичных черт немецких диалектов, что проявляется в редукции падежей, упрощении спряжения (практическое исчезновение родительного падежа, смешение форм дательного и винительного падежей). Влияние русского языка выражается в интерференции употребления артиклей, лексических заимствованиях и калькировании синтаксических конструкций. Это соответствует общей тенденции диалектов к грамматическому упрощению в условиях языковых контактов. Рецепты как жанр демонстрируют высокую стандартизацию в использовании глагольных форм повелительного наклонения и инфинитива при сохранении диалектной вариативности.

Заключение

Изучение грамматических категорий, используемых в анализируемых кулинарных рецептах российских немцев позволило определить специфические черты рассматриваемого типа текста. Сопоставительный анализ показал, что в рецептах российских немцев наиболее часто встречаются имена существительные (37 %), доминирующие по количеству, и глаголы (23 %). В кулинарных рецептах активно используются наречия (12,5 %), предлоги (10,1 %), союзы (6,9 %) и местоимения (6,2 %). В то же время, числительные (1,7 %), прилагательные (1,4 %) и частицы (1,2 %) применяются относительно редко. Частотность и специфика распределения частей речи обусловлены характерными отличительными признаками диалектных текстов кулинарных рецептов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А. Основы научной речи / Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С 50.

2. Буркова П.П. Кулинарный рецепт как особый тип текста (на материале русского и немецкого языков): дисс. … к. филол. н: 10.02.19, 10.02.01. Ставрополь, 2004. – 212 с.
3. Дятлова В.А., Ермякина Н.А. Структурно-семантические особенности простого предложения в островных западносредненемецких говорах Красноярского края: монография. ФГБОУВО «Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьев». Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. 162 с.
4. Жирмунский В.М. Немецкая диалектология. АН СССР, Ин-т языкознания. Москва: Изд-во АН СССР, 1956. – 636 с.
5. Кресс Э. Российские немцы на перекрестке языковых культур. Дис. … канд. фил. наук: 10.02.04. М., 1995. – 94 с.
6. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / М.: Рус. яз., 1985. – С. 49.
7. Москалюк Л.И. Немецкие языковые острова в Западной Сибири [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. №1 Режим доступа: http:// cyberleninka.ru.
8. Москалюк Л.И. Отражение особенностей разговорной речи в шванках российских немцев // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2016. № 2 (40). С. 45–56.
9. Москалюк Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов // Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 292 с.
10. Anders C.A. Wahrnehmungsdialektologie: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin: de Gruyter, 2010. 466 S.
11. Berend N.G. Russlanddeutsches Dialektbuch: die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle: Projekte-Verl. Cornelius, 2011. 229 S.
12. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1993. 184 S.
13. Deminger S. Spracherhalt und Sprachverlust in einer Sprachinselsituation: Sprache und Identität bei der deutschen Minderheit in Ungarn. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004. 231 S.
14. Glaser E. Die textuelle Struktur handschriftlicher und gedruckter Kochrezepte im Wandel. Zur Sprachgeschichte einer Textsorte // Große R., Wellmann H. Textarten im Sprachwandel – nach der Erfindung des Buchdrucks. – Heidelberg: Carl Winter, 1996. S. 225-249.
15. Hodler W. Berndeutsche Syntax Text. Bern, 1969. 213 S.
16. Hödl N. Vertextungskonventionen des Kochrezepts vom Mittelalter bis in die Moderne (D-E-F-S) // Eckkrammer E., Hödl N., Pöckl W. Kontrastive Textologie. Wien: Edition Praesens, 1999. S. 46-76
17. Kaiser J. Der schriftliche Anweisungstext Kochrezept im historischen Wandel. Maschinenschriftliche Hausarbeit, Lehramt Realschulen [Электронный ресурс] Universität Augsburg (unveröffentlicht). Augsburg, 1994. Режим доступа: https://www.uni-trier.de.
18. Kirschner W. Der stadiale Charakter des Lehnprozesses // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch. Moskau, Berlin, 2010. S. 183-197.
19. Langer G. Textkohärenz und Textspezifität. Textpragmatische Untersuchung zu den Gebrauchstextsorten Klappentext, Patienteninformation, Garantieerklärung und Kochrezept. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995. 376 S.
20. Runde N. «Der eine spricht, der andere schwätzt, der dritte babbelt» // Ost-West Panorama. Russlanddeutsche Zeitschrift. 2009. № 04 (142). 8. Jahrgang. 1. April. S. 55-57.
21. Schmidt J.E. Sprachliche Identität und die Dynamik der deutschen Regionalsprachen // Sprachverfall: Dynamik – Wandel – Variation; hrsg. von A. Plewnia, A. Witt. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2014. S. 127-149.
22. Vogel P.M. Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW) [Электронный ресурс] // Dialektale Daten: Erhebung – Aufbereitung – Auswertung. 13. Bayerisch-österreichische Dialektologentagung vom 28.9. bis 1.10.2016 in Erlangen. 2016. Режим доступа: https://www.dialektforschung.phil.uni-erlangen.de/book-of-abstracts.pdf
23. Wawra D. Soziale Dialektologie // Metzler Lexikon Sprache; hrsg. von H. Glück, M. Rödel. Stuttgart: Metzler Verlag GmbH, 2016. S. 629 - 630.

© Корбмахер Татьяна Владимировна (korbmacher14@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.24

ЯЗЫКОВАЯ И РЕЧЕВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СМИ И МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

LINGUISTIC AND SPEECH REPRESENTATION OF LEGAL DISCOURSE IN THE MEDIA AND MEDIA SPACE

A. Korolkova
M. Alekseeva

Summary: This article is devoted to the analysis of the linguistic features of legal discourse in modern mass media and the media space to the consideration of changes in the institutional discourse under study within the framework of its interaction with media discourse through the prism of chosen language and speech strategies, the transformation of terminology and professional legal speech, the adaptation of legal information to the public. The purpose of the research is to analyze the language and speech of legal discourse. The scientific novelty of the research lies in a comprehensive study of the language and speech of legal discourse on a wide range of practical material (over a thousand contexts have been studied). The results showed that the language and speech of legal discourse are polycode, which in turn is related to the pragmatic goals of the authors of media texts. The pragmatic goals of the authors of the texts of legal discourse are related not only to the transmission of information, but also to attempts to identify the ideological dominants of the addressees of the media.

Keywords: legal discourse, media discourse, mass media, media, polycode, linguistic representation.

Королькова Анжелика Викторовна
Доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет; Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
lika.korolkova@bk.ru
Алексеева Мария Игоревна
Аспирант, Смоленский государственный университет
press-smolgu@yandex.ru

Аннотация: Данная статья посвящена анализу лингвистических особенностей юридического дискурса в современных средствах массовой информации и пространстве медиа, в частности – рассмотрению изменений исследуемого институционального дискурса в рамках его взаимодействия с медийным дискурсом сквозь призму выбираемых языковых и речевых стратегий, трансформации терминологии и профессиональной юридической речи, адаптации информации юридического характера для широкой общественности. Цель исследования состоит в генерации парадигмы языковой и речевой репрезентации юридического дискурса во взаимодействии с медиа дискурсом. Научная новизна исследования заключается в комплексном исследовании языка и речи юридического дискурса на широком практическом материале (исследовано свыше тысячи контекстов). Полученные результаты показали, что язык и речь юридического дискурса являются поликодовыми, что в свою очередь связано с прагматическими целями авторов текстов СМИ. Прагматические цели авторов текстов юридического дискурса связаны не только с передачей информации, но и с попытками определить мировоззренческие доминанты адресатов СМИ.

Ключевые слова: юридический дискурс, медиадискурс, СМИ, медиа, поликодовость, языковая репрезентация.

Юридический дискурс, являясь дискурсом институциональным, представляет собой систему с ограниченной открытостью и обладает высокой степенью нормативности, формальности и процессуальности. Тем не менее, учитывая возросший в последние годы интерес широкой общественности к правовому полю, исследуемый дискурс всё чаще выходит за пределы экспертного профессионального сообщества, привлекая к себе внимание массового потребителя информации через продукты средств массовой информации и медиаресурсы. Обозначенный процесс приводит к необходимости своевременной адаптации дискурса под потребности массовой коммуникации, что неминуемо влечет за собой трансформацию языковых характеристик юридического дискурса частично или в полной мере. Результаты данной трансформации в нашей статье мы будем называть языковой репрезентацией.

Кратно возросшая в последние десятилетия роль СМИ и медиа в формировании общественного сознания, в том числе в вопросах права, определила актуальность исследования языковой репрезентации юридического дискурса в СМИ и медиа. Процессы трансформации правовой информации в сознании социума стали особенно важны в связи с развитием цифровых и информационных технологий, повлекшим увеличение объёма производимого контента. Актуальность исследования юридического дискурса в СМИ и медиа состоит в анализе изменений в языке, связанных с развитием правового поля (законодательства и практики правоприменения), что является необходимым для исследования мировоззренческих доминант социума.

Основными задачами данной работы являются:

— анализ языковых средств, используемых для репрезентации языка права в СМИ и медиа;
— выявление способов репрезентации юридического дискурса в СМИ и медиа, способствующих его пониманию массовым адресатом;

— оценка влияния языковых и речевых средств на интерпретацию информации юридического характера широкой аудиторией в рамках публичной коммуникации.

Методы исследования использованные для достижения цели: текстологического анализа, семантического анализа, дискурсивного анализа, когнитивного анализа, метод контролируемого выбора (контексты СМИ юридического дискурса).

Методом контролируемого выбора из медиапространства извлечены свыше тысячи текстов юридического дискурса. Дискурсивный и когнитивный анализ позволил обосновать принадлежность выбранных текстов к юридическому дискурсу. Текстологический анализ и семантический анализ использовались для интерпретации использования ряда языковых средств в юридическом дискурсе.

Эмпирическим материалом исследования послужили тексты, выбранные из электронных ресурсов средств массовой информации и медиа пространства. Общее количество исследуемых текстов составило свыше одной тысячи. В качестве примеров в работе приведены некоторые из них: Газета.ru. «Адвокат объяснил, почему Сафонову не грозит уголовное дело», URL:https://www.gazeta.ru/sport/news/2025/04/30/25674350.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «В Тюмени неизвестный надругался над девушкой на улице» URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/05/21/25843616.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «Генсек ООН заявил об опасности искусственного интеллекта» URL: https://www.gazeta.ru/politics/news/2024/09/24/23996407.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «Кассация сочла допустимым высказывание Мизулиной о Егоре Криде как о «скамере» URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/05/16/25796282.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «Проверка подтвердила безопасность полуфабрикатов «Петелинки» URL: https://www.gazeta.ru/business/news/2025/05/21/25843760.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «Самозапрет на кредиты с 1 марта: что это такое и как будет работать» URL: https://www.gazeta.ru/business/20622770/chto-takoe-samozapret-na-kredity.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «СК начал проверку по факту пожара в детском лагере в Забайкалье» URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/05/21/25842002.shtml (дата обращения 20.05.2025); Газета.ru. «Члены старейшей ОПГ Москвы попросились на СВО» URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/04/16/25575248.shtml (дата обращения 20.05.2025).

Теоретическая база в области характеристики медиадискурса состоит в учете концепций Н.Ф. Алефиренко, В.И. Тюпы, Ю.С. Степанова, Е.С. Кубряковой, А.А. Кибрика, Л.П. Крысина, Т.Г. Добросклонской, Н.Д. Арутюновой, Я.Н. Засурского, Н.Н. Оломской, М.Ю. Казак, А.В. Полонского. А.А. Негрышева. О.В. Ширяевой, Н. Фэркло, Д. Мермина и пр.

В работах Т. ван Дейка, М. Фуко, З. Харриса, А. Вежбицкой, П. Серио, Э. Бенвениста, Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасика, Е.С. Кубряковой, А.А. Кибрика, В.А. Плунгяна и пр. заложены основы изучения дискурса и типов институциональных дискурсов. Основой теоретического осмысления дискурса в данной работе становится концепция Т. ван Дейка, который определял дискурс как сложное коммуникативное явление, деятельность и результат этой деятельности текст, онтологически связанный с экстралингвистическими параметрами.

Практическая значимость проделанной работы заключается в возможности формирования рекомендаций стратегии работы с массовым адресатом для сотрудников СМИ и медиа в части освещения неоднозначно трактуемых тем правового поля. Кроме того, материалы данного исследования могут быть использованы в практике преподавания таких учебных дисциплин, как юрислингвистика, дискурсология, социолингвистика, диффамация в СМИ, специализированная журналистика.

Исследуемый нами юридический дискурс относится к дискурсам институциональным и, соответственно, представляет собой коммуникацию в статусно-ролевых отношениях.

Г.В. Кубиц определяет юридический дискурс как «совокупность юридических текстов (устных или письменных), отражающих намерения специалиста и оперирующих специальными понятиями, применяемыми в пределах профессиональной сферы» [13, С. 87]. Однако вне пределов сообщества профессионалов даже институциональный дискурс подвергается изменениям, вступая в непрерывное взаимодействие с другими видами дискурса, как институциональными, так и специфическими. Юридический дискурс, в своем научном понимании, ориентирован на профессиональное сообщество и имеет такие характеристики, как стилистическая нейтральность, директивность актов коммуникации, строго фиксированные правила употребления языковых конструкций и следующие за этим процессуальность и формальность. Но, представляя собой основу жизни социума и учитывая возросший в последние десятилетия интерес широкой общественности к правовой тематике, юридический дискурс выходит за пределы собственной системы, формируя правовое общественное создание каждого члена общества – адресанта акта коммуникации. Происходит это посредством функционирования пространства СМИ и медиа.

Предполагается, что, попадая в поле СМИ и медиа, юридический дискурс вступает в неизбежное взаимодействие с медиадискурсом, иначе говоря, подвергается

медиатизации. Так рождается совершенно новое понятие – «юридический медиадискурс», активно проявляющийся в содействии пониманию норм права широкой общественностью [11, С. 64].

Отметим, что «попадая в медийное пространство, юридический дискурс утрачивает ряд своих узко специфических институциональных особенностей (в частности, трафаретность, клишированность общения), что компенсируется усилением влияния и расширением потенциальной аудитории воздействия, т.е. теми новыми возможностями, которые он приобретает, благодаря использованию СМИ как канала трансляции своих норм и ценностей» [14, С. 16].

Информационные продукты СМИ и пространства медиа, представленные в виде текста, видео сообщения или любого другого формата контента, видоизменяют юридический дискурс, который, в средствах массовой информации и медиасреде использует специфические языковые средства, которые зачастую существенно отличают юридический дискурс в СМИ и медиа от юридического дискурса вне медиапространства.

К особенностям языковой репрезентации юридического дискурса в СМИ мы, в первую очередь, отнесем узкопрофильные лексические единицы, которые при взаимодействии с медийным дискурсом не претерпевают существенных изменений в силу невозможности подобрать абсолютный синоним. К таким лексемам мы можем отнести юридические термины «иск», «истец», «ответчик», «кассация», «апелляция», «санкция» и другие.

Приведем ряд примеров:

«Кассация сочла допустимым высказывание Мизулиной о Егоре Криде как о «скамере».

Кассация отклонила жалобу Крида на Мизулину, назвавшую его «главным скамером» РФ. Первый кассационный суд общей юрисдикции оставил в силе решения нижестоящих инстанций, отказавших певцу Егору Криду (настоящее имя – Егор Булаткин) в иске к «Лиге безопасного интернета» и ее главе Екатерине Мизулиной. Об этом сообщается в Telegram-канале суда.» (Газета.ru. Кассация сочла допустимым высказывание Мизулиной о Егоре Криде как о «скамере». (URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/05/16/25796282.shtml)

«10 декабря 2024 года кассация оставила в силе решение, по которому Сафонов должен платить на ребенка по 1/4 от своей зарплаты. 20 декабря Никулинский районный суд Москвы отклонил иск голкипера к его бывшей супруге о нарушении прав на общение с ребенком. В то же время было отклонено ходатайство экс-супруги голкипера Анастасии Казачек о проведении в отношении футболиста судебно-психологической экспертизы». (Газета.ru. Адвокат объяснил, почему Сафонову не грозит уголовное дело. URL: https://www.gazeta.ru/sport/news/2025/04/30/25674350.shtml)

Следует указать, что данные тексты, несомненно, относятся к юридическому дискурсу, поскольку прагматические цели авторов связаны с привлечением внимания общественности к актуальным проблемам социума, а также с целью сформировать эмоциональную оценку со стороны адресата и способствовать созданию однозначной интерпретации адресатами сущности описанных событий. Помимо прочего данные тексты являются событийными, что также свидетельствуем об их отнесенности к юридическому дискурсу.

Важно заметить, что некоторые из лексических единиц обозначают исключительно процессуальность действия («апелляция, «кассация» и т.д.), в то время как другие своим употреблением (в том числе частотным) – формируют оценочное суждение в сознании адресанта коммуникации («нарушение», «преступление», «убийца», «насильник» и т.д.)

«Инцидент произошел в ночь на 17 мая в районе улицы Щербакова. Девушка поссорилась с родителями и отправилась одна гулять по ночному городу. Во время прогулки она познакомилась с мужчиной, новый знакомый заманил ее под мост в безлюдное место и изнасиловал. По факту произошедшего возбуждено уголовное дело, насильнику может грозить до шести лет лишения свободы. По данным URA. ru, пострадавшей является несовершеннолетняя». (Газета.ru. В Тюмени неизвестный надругался над девушкой на улице URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/05/21/25843616.shtml)

«По данному факту руководитель следственного управления СК России по Забайкальскому краю Алексей Вольный поручил провести до следственную проверку по признакам преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 293 УК РФ (халатность)», – говорится в публикации». (Газета.ru. СК начал проверку по факту пожара в детском лагере в Забайкалье URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/05/21/25842002.shtml)

Частотность лексических единиц оценочного характера с имплицитной отрицательной коннотацией является приметой юридического дискурса, поскольку вызывает ответный эмоциональный отклик адресата. Подобные лексические также формируют оценку адресатов описанных событий, по сути, определяя общественное мнение. То есть в данном случае в рассматриваемых текстах юридического дискурса реализуется основная функция юридического дискурса – функция воздействия на адресата.

Отметить, что наряду с узкими специальными терминами в медиатекстах юридического дискурса мы встречаем конструкции, которые не имеют прямого отношения к дискурсу права, но регулярно встречаются в контексте, обеспечивая необходимые уточнения. Так, выражения «в соответствии с …», «… предусмотренной статьёй …» обеспечивают уточнение нормативной базы,

в рамках которой существуют термины права. А фразы типа «…с момента вступления в силу», – временные рамки действия ограничений, предусмотренных законом, или другие условия.

«Как отметили в компании, вся птица проходит клинический осмотр государственными ветеринарными врачами с оформлением электронных документов в системе «Меркурий». Также продукция регулярно исследуется на соответствие требованиям ТР ТС 021/2011 и ТР ЕАЭС 051/2021.» (Газета.ru. Проверка подтвердила безопасность полуфабрикатов «Петелинки» URL: https://www.gazeta.ru/business/news/2025/05/21/25843760.shtml)

«В 2024 году президент РФ подписал закон о внесении изменений в существующие правила кредитования. Согласно этому документу, с 1 марта 2025 года в стране заработает новая государственная услуга, с помощью которой граждане смогут устанавливать самим себе запрет брать деньги в долг у банков и микрофинансовых организаций (МФО).» (Газета.ru. Самозапрет на кредиты с 1 марта: что это такое и как будет работать URL:https://www.gazeta.ru/business/20622770/chto-takoe-samozapret-na-kredity.shtml)

В рамках юридического дискурса (что отмечается в приведенных примерах) активно используются производные предлоги, отыменные предлоги, что придает текстам официально-деловой стилистический оттенок. Особую важность использование производных предлогов имеет в рамках юридического дискурса, так как предлоги служат для выстраивания строгой логики в тексте.

Узнаваемым юридический дискурс в СМИ и медиа делает сложный синтаксис. Обилие причастных и деепричастных оборотов, уточнений, обстоятельств места и времени, вводных конструкций, а также особое структурирование сложных синтаксических целых свидетельствует о проблематичности освещения правовых тем.

Без существенных искажений обозначить все семантические доминанты правового поля помогает использование сложных предложений разного типа, причем существенно преобладают сложноподчиненные предложения с различными типами придаточных.

Несмотря на узнаваемость юридического дискурса в СМИ, можно отметить его медиатизацию.

Медиатизация юридического дискурса проявляется в замещение терминов и понятий правового поля понятными неподготовленному адресату синонимами в случаях, когда это представляется возможным. В связи с таким замещением многие понятия юридического дискурса перестают быть точными (официальными), но становятся более понятными широкой общественности. Так, оригинальная лингвистическая конструкция «компенсация морального вреда», закрепленная в Гражданском Кодексе РФ, зачастую в медиатексте заменяется крайне похожей, но более привычной адресату массовой коммуникации конструкцией «возмещение морального ущерба».

«Подсудимые и их защитники также возмутились суммами исков о возмещении материального и морального ущерба, которые им предъявили потерпевшие, – более 1 млрд рублей. «Откуда такие деньги <...> Откуда такая сумма нарисовалась, откуда, я просто не могу понять»? – заявил Юхневич. Обвиняемые также не признали свою вину и назвали несоразмерными сроки, которые им предъявили». (Газета.ru. Члены старейшей ОПГ Москвы попросились на СВО URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/04/16/25575248.shtml)

Медиатизация приведенного отрезка из текста юридического дискурса состоит в том, что строго специальная терминология юриспруденции подвергается опрощению, заменяется устойчивыми частотными в медиадискурсе словесными комплексами. Юридический дискурс подвергается медиатизации в меньшей мере, чем религиозный, медицинский, научный дискурс, поскольку терминологические единицы юриспруденции заменить синонимами без потери смысловой точности крайне сложно.

Еще одним признаком медиатизации является экспрессивно окрашенная лексика. Адресант медиатекста использует ее в случае, когда ставит перед собой задачу определить эмоционально-экспрессивное восприятие потребителя контента, сделав язык текста образным и выразительным.

Достигается нужный эффект, например, с помощью использования прилагательных, носящих оценочный характер («ужасный», «великолепный» и другие); слов, использованных в переносном смысле («труба», «шляпа» и другие); слов с суффиксами субъективной оценки («дочурка», «сыночек» и другие).

Юридический дискурс в медиапространстве зачастую связывается с метафоризацией, заключающейся в особом смысловом развитии, при котором лексема приобретает переносное, производное значение, но при этом сохраняет связь с прямым значением данной словарной единицы. Метафоры в исследуемых нами текстах появляются путем переноса метафорического значения узкопрофильного понятия на общеупотребительные лексемы. В.Н. Телия отмечает, что «узнавание метафоры – это разгадка и смысловая интерпретация текста, бессмысленного с логической точки зрения, но осмысленного при замене рационального его отображения на иногда даже иррациональную интерпретацию, тем не менее доступную человеческому восприятию мира благодаря языковой компетенции носителей языка» (Телия, 1988).К метафорам юридического дискурса в СМИ и медиа, встретившихся нам при анализе медиатекстов, мы можем отнести следующие конструкции «борьба за место под солнцем», «правовой вакуум», «волна недоволь-

ства», «закон упорно стоит на своем», «веские доказательства», «море слез», «круги ада», «механизм сдержек и противовесов» и пр. Приведем пример использования в тексте юридического дискурса устойчивого словесного комплекса «правовой вакуум»: «22 сентября Гутерриш заявил, что действующие международные институты не могут решить современные вызовы, среди которых одним из главных является ИИ. По словам Гутерриша, ИИ развивается в моральном и правовом вакууме, что грозит серьезными рисками. Другими вызовами являются подрыв авторитета Совбеза ООН и рост числа конфликтов в мире, отметил генсек». (Газета.ru. Генсек ООН заявил об опасности искусственного интеллекта URL: https://www.gazeta.ru/politics/news/2024/09/24/23996407.shtml)

Более выразительным эмоциональным и образным делают юридический язык в СМИ и медиа фразеологизмы. Они, как и метафоры, выполняют кумулятивную, коммуникативную и оценочно-эмоциональную функции. Но, кроме того, в большей мере несут в себе культурный код медиапространства, в рамках которого реализуется дискурс. Полагаем, что Ю. Воронцов, характеризуя фразеологию юридического дискурса, правомерно разделяет ФЕ на имеющие терминологическое значение и разговорного типа. (Воронцова, 2011, с. 44 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinitsy-v-yuridicheskom-diskurse/viewer)

К фразеологизмам терминологического значения мы относим устоявшиеся в профессиональном сообществе конструкции и в силу частотности употребления, вышедшие за его пределы: «свидетельский иммунитет», «давать показания», «силовые структуры». К фразеологизмам разговорного типа – устоявшиеся конструкции, образное понимание которых в полной мере доступно широкой общественности: «съесть собаку», «игра в кошки-мышки».

При погружении юридического дискурса в медийный контекст, в некоторых случаях мы наблюдаем и усиление нарративного компонента репрезентации. Информирование о юридическом событии происходит через сторителлинг (подачи материала через героя, рассказ его истории), что позволяет объяснить сложные правовые процессы, сделав их более наглядными и понятными, частично нивелировав обезличенность, зачастую присущую языку права. Так, судебный процесс, связанный с делом Салтанат Нукеровой, убитой ее гражданским супругом, бывшим министром экономики Казахстана Куандыком Бишимбаевым, получил масштабное освещение во множестве материалов с ярко выраженным нарративом. Такойтип репрезентации присущ делам, имеющим большой общественный резонанс и, как следствие, большую общественную значимость.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы. Юридический дискурс в СМИ и медиапространстве связан со спецификой функций, заключающихся не только в передаче информации, но и в реализации функции воздействия.

В юридическом дискурсе, реализуемом в СМИ, языковая и речевая репрезентация связана с реализацией основных функций.

К особенностям языковой репрезентации юридического дискурса в СМИ следует отнести специальные лексические единицы, которые в медийном дискурсе не претерпевают существенных изменений в силу невозможности подобрать абсолютный синоним.

Языковая и речевая особенности юридического дискурса связывается с медиатизацией, что проявляется в замещении терминов и понятий правового поля понятными неподготовленному адресату, в связи с чем многие понятия перестают быть терминами.

Юридический дискурс в СМИ и медиа отличается сложным синтаксисом. Обилие причастных и деепричастных оборотов, уточнений, обстоятельств места и времени, вводных конструкций, а также особое структурирование сложных синтаксических целых свидетельствует о проблематичности освещения правовых тем.

Отметим, что влияние языковых и речевых средств на интерпретацию информации юридического характера широкой аудиторией в рамках публичной коммуникации связывается с поликодовостью юридического дискурса, заключающейся в воздействии на восприятие адресатом информации правового характера посредством включения различных кодовых систем. Поликодовость юридического дискурса в СМИ и медиа создает эффект вовлеченности адресата, включая его в интерактивное взаимодействие с адресантом.

Также важно отметить, что осмысление адресатами юридического дискурса осуществляется авторами контента СМИ и медиа посредством использования метафор, фразеологизмов; замещения специальных терминов и понятий синонимами в случаях, когда это представляется возможным; использование нарративов; использования прилагательных оценочного характера, синтаксических конструкций сложного синтаксиса.

Перспектива исследования заключается в углубленном анализе взаимодействия языка, права и социума, что даст возможность выявить существенные признаки языковой репрезентации юридического дискурса в СМИ и медиа, а также в медиапространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта, 2010.
2. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс в фокусе языковой личности // Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования: материалы международной научной конференции: Самара: Изд-во «Самарский университет». 2006. № 1.
3. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком. 2015.
4. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс. 1989.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта. Наука. 2008.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров // РАН ИНИОН (Серия: Теория и история языкознания). М.: ИНИОН РАН, 2000.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академика. 2004.
9. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. М.: РГГУ. 1995.
10. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. URL: http://genhis.philol.msu.ru/printer_66.shtml (дата обращения: 19.05.2025).
11. Алексеева М.И. Юридический медиадискурс как результат взаимодействия юридического дискурса с пространством СМИ и медиа // Известия Смоленского государственного университета. 2025. №1 (69). URL: https://smolgu.ru/upload/iblock/4f6/0dandxv8658m0o4efr3mrgl44owno91e/Известия%20СмолГУ%201-25(69) (дата обращения 20.05.2025)
12. Воронцова Ю.А. Фразеологические единицы в юридическом дискурсе. // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinitsy-v-yuridicheskom-diskurse/viewer
13. Кубиц Г.В. О формировании юридического дискурса студентов дистанционной формы обучения // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 37 (328).
14. Соловьева Ю.О. Популярно-юридический дискурс VS Медийный юридический дискурс // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2022. № 1. URL: https://rucont.ru/efd/747568 (дата обращения: 19.05.2025).

© Королькова Анжелика Викторовна (lika.korolkova@bk.ru), Алексеева Мария Игоревна (press-smolgu@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.26

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ

ON THE CLASSIFICATION AND FUNCTIONING OF RUSSIAN AND CHINESE WORD COLLOCATIONS

E. Kulikova
Lu Yutong

Summary: There is still no consensus on the issue of Russian word collocations, not all researchers define their properties and functions equally. In addition to differences in whether predicative units should be considered a word collocations (this is the opinion of representatives of a broad understanding of word collocations), whether constructions connected by a compositional connection should be classified as word collocations (V.A. Beloshapkova is a proponent of this theory), the question of the paradigm and functions of the word collocations also remains controversial: whether to derive structures from the class of word collocations that, as separate units, are undoubtedly word collocation, defining one denotative role, naming one object of extra-linguistic reality, and at the sentence level, its components become predicated or occupy a distant location, allowing other predication relationships to arise between them, in this case, researchers face the question of whether to consider them as phrases as before or to remove them from the category of such. As, for example, in the sentences: ***I bought a red bag*** and ***The bag I bought is red.*** All controversial structures, whether attributed to Russian word collocations, have their own correlative pairs in Chinese. A complete understanding of what a word collocation is and how it functions in speech is of great importance in the practice of teaching Russian as a foreign language. A clear understanding and knowledge of possible language transformations at the formal level, which is associated with the speaker's attitude and communicative task, will greatly facilitate the learning of the language by both Chinese and Russian students. This is the purpose of this research.

Keywords: word collocations, Russian as a foreign language, functions of word collocations, denotative roles, comparative analysis.

Куликова Екатерина Васильевна
кандидат филологических наук, старший преподаватель, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, (Китай)
katyaku@mail.ru
Лу Юйтун
Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, (Китай)
3322762521@qq.com

Аннотация: В вопросе русских словосочетаний до сих пор нет единого мнения, не все исследователи одинаково определяют их свойства и функции. Помимо различий в том, считать ли предикативные единицы словосочетанием (такого мнения придерживаются представители широкого понимания словосочетаний), относить ли к разряду словосочетаний конструкции, связанные сочинительной связью (сторонницей этой теории является В.А. Белошапкова), также остаётся спорным вопрос о парадигме и функциях словосочетания: выводить ли из класса словосочетаний структуры, которые как отдельно взятые единицы бесспорно являются словосочетаниями, определяя одну денотативную роль, называя один предмет внеязыковой действительности, а на уровне предложения его компоненты становятся в позицию предикации или занимают дистантное расположение, позволяя другим отношениям предикации встать между ними, в таком случае перед исследователями встаёт вопрос: считать ли их по-прежнему словосочетаниями или вывести из разряда таковых. Как, например, в предложениях: ***Я купила красную сумку*** и ***Сумку я купила красную***. Все спорные структуры, отнесенные или нет к русским словосочетаниям, имеют свои соотносительные пары в китайском. Полное представление о том, что такое словосочетание и как оно функционирует в речи, имеет огромное значение в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Чёткое понимание и знание о возможных языковых трансформациях на формальном уровне, что связано с установкой говорящего и его коммуникативным заданием, значительно облегчит усвоение языка как китайскими, так и русскими студентами. Это и является целью данного исследования.

Ключевые слова: словосочетание, РКИ, функции словосочетаний, денотативные роли, сравнительный анализ.

Введение

Словосочетания играют важную роль в процессе изучения языка, особенно при освоении иностранных языков. [8]. Они являются не только строительными блоками предложений, но и основой для понимания структуры и грамматики языка. Вот несколько причин, почему словосочетания так важны в языке:

1. Основная единица языка: Словосочетания представляют собой сочетания двух или более слов, которые образуют единое смысловое целое.

2. Естественность речи. Язык состоит не только из отдельных слов, но и из их комбинаций. Знание отдельных словосочетаний, фраз и устойчивых выражений помогает речи учащегося звучать более естественно и уверенно в общении.

3. Ускорение процесса обучения. Вместо того чтобы помнить множество отдельных слов, можно запомнить некоторые словосочетания целиком. Это позволяет быстрее формировать предложения и понимать речь носителей языка.

4. Контекстуальное понимание. Словосочетания несут в себе определённый смысл, который может быть утрачен при раздельном изучении слов. Например,

«снимать фильм», если запомнить только «снимать» и «фильм», не будет понятна их связь.

5. Поддержка грамматических конструкций. Часто определённые слова используются в пределах определённых грамматических структур. Зная словосочетания, легче усвоить правила построения предложений.

6. Проще запоминать. Словосочетания, обозначающие внеязыковые реалии, легче укладываются в памяти, чем отдельные слова. Например, «железная дорога» гораздо легче заучить как одну единицу, чем учить слово «железный» отдельно и пытаться подобрать к нему подходящие комбинации.

Материалы и методы

Главным методом исследования является метод сопоставительного анализа русского и китайского языков, а также метод исследования научной литературы и статей по теме.

Литературный обзор

В русской лингвистике существуют два подхода к пониманию словосочетания — широкий и узкий [9], который исключает предикативные единицы из разряда словосочетаний и считает их развернутым словом, то есть таким объединением слова со словоформой, при котором главный компонент распространяется зависимым на основе подчинительной связи: согласование, управление и примыкание [3].

Важно, что словосочетания не только являются «строительным материалом» для предложений, но и отражают системные особенности русского языка. Например, несвободные сочетания бить баклуши функционируют как единые лексикализованные единицы, что сближает их с фразеологизмами и требует отдельного анализа в контексте идиоматики.

Противоречия в определении словосочетаний влияют на методы преподавания РКИ. [4], [3]. Так, акцент на подчинительные связи (управление падежами) помогает иностранным учащимся избежать ошибок в употреблении словосочетаний в речи.

С точки зрения реализации словосочетаний в предложении выделяют три основные функции исследуемых единиц: информативная, номинативная и коммуникативная.

Крайне важно в практике преподавания РКИ учитывать роль и место словосочетаний в коммуникативно-синтаксической организации предложения, когда в зависимости от коммуникативного задания говорящего один компонент словосочетания входит в тему (или часть темы), а другой – в рему (или часть ремы), то есть актуальное членение (АЧ) разъединяет его. В таких случаях О.В. Крылова предложила говорить об актуализации словосочетания на коммуникативном уровне. Например, *Антон// купил продукты к ужину. – Продукты Антон к ужину // купил.* [6], [7].

Результаты и обсуждение

В китайском языке к словосочетаниям относят несколько иные конструкции (всего 5), но вполне сопоставимые с русской классификаций [2], [4].

1. В китайском языке подлежаще-сказуемостные пары однозначно входят в разряд словосочетаний и имеют внутреннюю градацию: 1) 太阳 || 升起солнце || встает （существительное||глагол）; 2) 梨花 || 白 цветок груши || белый （существительное||прилагательное）; 3) 今天 || 周一 сегодня || понедельник （существительное|| существительное）.

2. В отдельную группу выделяют «глагольно-объектные» словосочетания, сопоставимые с подчинительными глагольными словосочетаниями, связанными управлением, в русском языке. Например: 帮|你 помочь |тебе, 穿|裙子носить |юбку, 欣赏|风景 наслаждаться| пейзажами, 买|六份 купить |шесть порций.

3. Ещё одна группа китайских словосочетаний – «определительные словосочетания» 定中短语, состоящие обычно из определения и главного (стержневого) слов. Это такие словосочетания, где от главного слова к зависимому можно задать вопрос «какой?», «чей?», «сколько?». По большей части данные словосочетания соответствуют подчинительным словосочетаниям в русском языке, в которых зависимое слово согласуется с главным в роде, числе и падеже. Например:

(我)的书 *моя книга* (местоимение-существительное). Вопрос: *чья книга*?

(新)衣服 *новая одежда* (прилагательное-существительное). Вопрос: *какая одежда*?

Однако в китайской языке сюда же входят подчинительные словосочетания, связанные управлением. Например: (一吨)木材 *одна тонна дров* (количественно-именная группа-существительное). Для китайского языка важным является то, что зависимый компонент отвечает на вопрос: *сколько*?

Определительные словосочетания в китайском языке часто используют слово «的» для соединения определяемого слова с главным словом в словосочетании. «Притяжательные местоимения (и отношение собственности в целом) в китайском языке образуются путем прибавления к исходному местоимению служебного слова 的 (de)». Например:

我的电脑 – wǒ de diàn nǎo - мой компьютер

他的房子 - tā de fáng zi - его дом
你的车 - ní de chē - твоя машина
我们的书 - wǒ mén de shū - наша книги

В некоторых случаях слово «的» может быть опущено. Это имеет важное значение в практике преподавания РКИ. Указав студентам на специфику таких словосочетаний и использовании слова «的», можно избежать множества ошибок в их речи.

4. Следующая группа словосочетаний в китайском языке – это так называемое «составное сказуемое» или 中补短语 (буквально: дополнительные фразы). Оно состоит из двух частей: центральной и дополнительной (谓词wèi cí). По природе центрального слова выделяют два типа «составных сказуемых»: глагольные и прилагательные. Дополнения играют роль повествования, отвечая на вопрос «как». Общая структура в этом типе словосочетаний выглядит следующим образом: центральный + дополнительный / центральный +得 + дополнительный, например: 跑得快 *бегать быстро* , 学得好 *учиться хорошо*. Следует отметить, что «快» и «好» в китайских словосочетаниях являются прилагательными, которые указывают на состояние выполнения данного действия. Если мы говорим **快速**地跑*бегать* ***быстро***, **好好**地学*учиться* ***хорошо*** – в данном случае эти слова буду являться наречиями.

Такие словосочетания соответствуют русским подчинительным словосочетаниям, соединенным связью «примыкание».

5. Последняя группа китайских словосочетаний – это «сочетание слов» 联合短语 (буквально: совместные фразы). Например: 你和我 *ты и я* (сопоставление), 一或二 *один или два* (прогресс), 讨论并通过*обсудить и принять* (выбор). Данные типы словосочетаний соответствуют сочинительным словосочетаниям в русской языке, которые выделяла В.А. Белошапкова [1].

С синтаксической точки зрения китайские словосочетания выполняют две функции: с одной стороны, они являются синтаксическими компонентами предложения, с другой стороны, это отдельное предложение. [10]

Представим классификацию и синтаксическую роль китайских словосочетаний в таблице 1.

Выделяют следующие функции китайских словосочетаний:

1. Семантическая функция: точная передача информации, уточнение или расширение семантического уровня, с помощью комбинации слов. (таблица 2.)

2. Риторическая функция: усиление языковой выразительности. В китайском языке метафорическое изображение часто используются для достижения полного, глубокого и всестороннего описания вещей. Например: *золотая пшеничная волна* jīn sè de mài làng 金色的麦浪, используется цвет и природные явления, чтобы создать ощущение картины. Эта функция также выражается в усилении ритма и преувеличении. Например: qín qí shūhuà 琴棋书画, chuī lā tánchàng 吹拉弹唱 ; *累得瘫倒在地 так устал, что упал на землю.*

3. Логическая функция: построение сложных отношений в предложении для реализации многоуровневых логических связей с помощью вложения словосочетания в его структуру. Например: 1) причина и следствие: *Больной из-за* ***чрезмерной усталости****; 2)* условные отношения: *Добиться успеха можно только в том случае, если вы будете* ***усердно учиться;*** 3) уступительные отношения: *Несмотря на* ***плохую погоду,*** *мы настояли на том, чтобы отправиться в путь.*

Заключение

Вышеизложенный материал говорит о том, что струк-

Таблица 1.

Тип словосочетания	Синтаксическая роль	пример
1) Существительное-глагольное 主谓短语	Подлежащее/сказуемое	***Солнечный свет*** делает людей счастливыми.
2) Глагольно-объектные 动宾短语	сказуемое/дополнение	Ему нравится ***играть в баскетбол.***
3) определительные 定中短语	определение/подлежащее/дополнение	***Красные цветы*** в полном расцвете.
4) Составное-сказуемое 中补短语	сказуемое/дополнение	Он бежит ***очень быстро***
5) Сочетание слов 联合短语	Параллельные понятия	***Яблоки, бананы, апельсины*** – всё свежее

Таблица 2.

Типы функций	пример	Семантические роли
Конкретные понятия	*Деревянный стол* 木制桌子	Свойство материала
Абстрактное выражение	*Стремление к свободе* 对自由的渴望	Абстрактная эмоция, выраженная с помощью препозитивных конструкций
Подчеркивание результата	*Прибирать чисто* 清扫干净	Подчеркивание завершенности состояния после определенного действия

туры, принятые в китайском языке как словосочетания во многом не соответствуют русским словосочетаниям, но имеют и сходства. Например:

1. Предикативные конструкции, относящиеся в китайском языке к разряду словосочетаний, в русском языке включаются только некоторыми исследователями и входят в широкое понимание таковых.
2. Сочетания слов, соединенные сочинительной связью, также признанные в китайском языке словосочетаниями, включаются в разряд словосочетаний в русском языке не всеми учёными.
3. В китайском языке к словосочетаниям могут относить и предложения, что невозможно в русском, так как словосочетание лишено основных признаков предложения – синтаксических категорий модальности, времени, лица, интонации сообщения.
4. В русском языке выделяют информативную, номинативную и коммуникативную функции словосочетаний, а в китайском семантическую, которая во многом соотносится с номинативной и информативной, риторическую и логическую, которые также можно отчасти рассмотреть в рамках русской коммуникативной функции, реализация которой связана с актуальным членением предложения (АЧ). Важно выявить сходства, различия и возможные парадигмы данных функций в обоих языках.
5. В практике преподавания РКИ огромной значение имеет изучение, глубокое понимание и применение в методике преподавания, как китайского, так и русского, функций словосочетаний обоих языков. Это и является задачей последующих работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белошапкова В.А. Современный русский язык. – 4 изд. – М., 2024. – 928 с.
2. Богданова Н.А, Солнцева Е.Г. Основные типы лексических значений в китайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 11. С. 110–112.
3. Всеволодова М.В. Грамматика словосочетаний в контексте функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка. / Куликова Е.В. // Вестник Московского университета. Серия 9. – М., 2009. С. 67–88.
4. Зубарева Н.П. Китайский язык. Основы перевода и переводоведения: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – 66 с.
5. Карпека Д.А. Глагол и грамматические категории предикатов в современном китайском языке / Д.А. Карпека. — СПб.: Восточный экспресс, 2017. — 385 с.
6. Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. М. Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1992. – 171 с.
7. Куликова Е.В. Словосочетания в коммуникативно-синтаксической организации предложения (актуальное членение (АЧ)) / Образование и право. 2024. № 7. С. 357–363.
8. Люй Сыци. Пути повышения результативности современных научных исследований / Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна». 2022. С. 124–128.
9. Русская грамматика: [в 2 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. Н. Ю. Шведова. - Том 2: Синтаксис. М: Наука. - 1980. - 709 с.
10. 黄伯荣 廖序东 【Хуан Боронг, Ляо Сюйдун】 《现代汉语》北京 2017.

© Куликова Екатерина Васильевна (katyaku@mail.ru), Лу Юйтун (3322762521@qq.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.27

КУЛЬТУРНЫЙ КОД ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН В РОМАНЕ А. ГАВАЛЬДА «35 КИЛО НАДЕЖДЫ»

CULTURAL CODE OF PRECEDENT NAMES IN THE A. GAVALDA'S NOVEL "35 KILOS OF HOPE"

A. Lupina

Summary: In the conditions of globalisation, the study of the cultural code of precedent names (PI) becomes relevant, as it allows revealing hidden connotations. A. Gavalda's novel '35 kilos of hope', dedicated to the story of teenager Gregoire's self-determination, was chosen as an illustration.
The purpose of this study is to identify the peculiarities of PI functioning in the novel '35 kilos of hope' by Anna Gavalda.
The object of the study is the PI in this work.
The subject of the study is the significance of PI in reflecting the inner world of the protagonist and cultural symbols of society.
To achieve the goal, we applied the methods of solid sampling, etymological, text-interpretation, structural-semiotic.
The objectives of the article include:
1. To analyses the theoretical significance of the concepts of 'precedent name' and 'cultural code'.
2. To identify differential signs and attributes of PI in the mentioned novel.
3. To determine the role of PI in reflecting the cultural and social features significant to the readers in general.
As a result, it was concluded that the use of precedent names in the narrative helps to show Gregoire's maturation from insecurity to inner strength and responsibility in a multifaceted way, which enriches the perception of the text and its symbolism.

Keywords: precedent name, cultural code, A. Gavalda, artwork, proper name.

Лупина Анна Евгеньевна
кандидат филологических наук, Военный университет имени князя Александра Невского
lupina_anna@mail.ru

Аннотация: В условиях глобализации изучение культурного кода прецедентных имен (ПИ) становится актуальным, так как позволяет выявить скрытые коннотации. В качестве иллюстрации был выбран роман А. Гавальда «35 кило надежды», посвященный истории самоопределения подростка Грегуара.
Цель данного исследования – выявить особенности функционирования ПИ в романе Анны Гавальда «35 кило надежды».
Объект исследования –ПИ в указанном произведении.
Предмет исследования –значение ПИ в отражении внутреннего мира главного героя и культурных символов общества.
Для достижения цели были применены методы сплошной выборки, этимологический, тексто-интерпретационный, структурно-семиотический.
Задачи статьи включают:
1. Проанализировать теоретическую значимость понятий «прецедентное имя» и «культурный код».
2. Выявить дифференциальные признаки и атрибуты ПИ в указанном романе.
3. Определить роль ПИ в отражении культурных и социальных особенностей, значимых для читателей в целом.
В результате, был сделан вывод о том, что использование прецедентных имен в повествовании помогает многогранно показать взросление Грегуара – от неуверенности к внутренней силе и ответственности, что обогащает восприятие текста и его символику.

Ключевые слова: прецедентное имя, культурный код, А. Гавальда, художественное произведение, имя собственное.

Введение

Термин «культурный код» в гуманитарных науках начал оформляться в рамках семиотического подхода.

Рассматривая культуру, как систему знаков, Ю.М. Лотман был первым, кто ввел и развил концепцию культурного кода как механизма передачи и хранения культурной информации [7].

В отечественной науке термин «культурный код» получил более четкое определение как «ключ к пониманию данного типа культуры … совокупность знаков (символов), смыслов (и их комбинаций), которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека» [15].

Культурный код в работах различных исследователей может представлять собой: 1. Язык нации [8], 2. Имплицитную знаковую структуру [2], 3. Закодированную информацию [1], 4. Понятийную сетку [14], 5. Бессознательный смысл любой вещи или явления [13]. Таким образом, интерпретация культурного кода и методы его исследования разнятся.

Культурный код рассматривается в связи с языком культуры и менталитетом [9]; развивается анализ понимания данного феномена в семиотике [11], в философии и социологии [4], в текстовом поле [12]. Однако, все авторы уделяют особое внимание тому, что доступ к культурному коду осуществляется прежде всего через язык [10; 3]. В частности, изучая значения слов, можно проникнуть в их смысл [15], то есть понять значимость именуемого объекта действительности для анализируемого этноса.

Культурный код, отражая «национальную структуру знания, его аксиологическое содержание, оформленное в языке и проявляющееся в вербальном и невербальном общении через прецедентные феномены, этнокультурные стереотипы, устойчивые метафорические выражения, символы, эталоны, каноны» [6, с. 28], выполняет такую центральную миссию, как сохранение «… цивилизационных ценностей и передача их новым поколениям …» [4, с. 7].

Семантический потенциал прецедентных имен (ПИ), как сложных лексических знаков, является объектом изучения в лингвистике с точки зрения анализа совокупности их «дифференциальных признаков и атрибутов» [5, с. 198].

Прецедентное имя – это «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, или с прецедентной ситуацией» [5, с. 197]. Следовательно, главная ценность данных лексем – это культурная информация, которая закодирована в семантической структуре слова и различного рода ассоциациях, вызываемых его денотатом. «Собственные имена реализуют свой выразительный потенциал не в идентифицирующей, но в характеризующей функции. Референт собственного имени выступает в таком случае как совокупность свойств, и в этом механизм уникального воздействия этих слов. Собственное имя может содержать такой набор семантических признаков, которые не имеют внутренней логической связи между собой и существуют благодаря одной уникальной реализации в конкретном лице или месте» [5, с. 199].

Произведение А. Гавальда «35 кило надежды» изобилует культурно-специфической лексикой, нуждающейся в комментариях, связанных с языком и образом жизни французов, их историей. В данной статье уделяется особое внимание употреблению прецедентных имен для того, чтобы расшифровать их культурный код в целях улучшения понимания замысла автора в описании становления личности главного героя – Грегуара.

Основные результаты

Роман «35 кило надежды» был опубликован в 2007 году и на данный момент входит в образовательную программу во Франции. Повествование идет от имени тринадцатилетнего мальчика по имени Грегуар Дюбоск. В самом начале книги, в эпиграфе, он посвящает свою историю дедушке и женщине по имени Мари Тонделье. Уже в предисловии становится ясно, что Грегуар не любит учиться. Позже выясняется, что Мари Тонделье – это учительница, благодаря которой у него оставалась хоть какая-то мотивация посещать начальную школу.

Взросление Грегуара сопровождается культурно значимыми во Франции лексическими единицами, начиная от междометий (hein (выражение замешательства), pffff (неодобрение)) и реалий (quiche/киш – пирог, обычно сделанный из песочного теста, начиненный салом и покрытый смесью взбитых яиц со сливками (миген), который следует употреблять в качестве закуски перед основным блюдом в теплом виде. (Фирменное блюдо в Лотарингии)), заканчивая именами собственными различного типа (Grodoudou/Гродуду (любимая игрушка детства Грегуара); названия литературных произведений и телепередач (Petit Ours Brun/распространенная во Франции серия мультфильмов (книг и журналов) для детей «Бурый медвежонок», призванная помочь адаптироваться малышам в современном мире)).

Сфокусируемся на прецедентных именах, несущих особую, значимую атмосферу в развитии главного героя как личности. Они выступают в роли отражения различных аспектов жизнедеятельности и специфики характера Грегуара в той или иной ситуации. Прежде всего обозначим дифференциальные признаки прецедентных имен, которые предполагают следующие характеристики, ключевые для создания образа автора повествования анализируемого романа, которые «могут включать характеристику предмета …: (1) по внешности, или (2) по чертам характера, или актуализироваться через прецедентную ситуацию», определяющих его денотат [5, с. 199]:

1. Телосложение Грегуара описывается посредством описания внешности следующих ПИ:

1.1. Героя популярного во Франции комикса, галла Астерикса (Astérix):

«… je ne suis pas très grand, pas très gros et tout mougoudou. Ç'a m'arrive de mettre mes mains sur mes hanches et de me regarder dans la glace en gonflant mon torse. C'est assez surprenant, on dirait … celui qui veut s'engager dans Astérix légionnaire: on croit qu'il est un peu baraqué, mais quand il enlève son manteau en peau de bête, on se rend compte que c'est un pur gringalet. Quand je vois mon reflet, c'est à lui que je pense» [16, с. 10] / … я не очень высокий, не очень крупный и совсем тощий. Иногда я ставлю руки на бёдра и смотрю на себя в зеркало, раздувая грудь. Это довольно забавно – похоже … на того, кто хочет вступить в легион Астерикса: кажется, что он крепкий парень, но, когда тот снимает шкуру зверя, понимаешь, что он совсем хилый. Когда я вижу своё отражение, я думаю именно о нём (здесь и далее перевод автора, Лупиной А.Е.).

1.2. Сравнение собственного роста и размера брата его одноклассника, чей костюм он решил одолжить, происходит посредством употребления ПИ Зеленый гигант / (Géant vert, вымышленного персонажа, который является символом американской компании Green Giant Company по производству консервированных и замороженных овощей, особенно кукурузы и горошка, особо крупных размеров:

«Ce que je ne savais pas, c'est que le frère de Benjamin

était un clone du Géant vert et qu'il mesurait un mètre quatre-vingt-dix. Me voilà donc en train de me dandiner dans un survêtement XXL et des tennis taille 45. Inutile de dire que j'avais mon petit succès» [16, с. 11] / То, чего я не знал, –это то, что брат Бенжамина был клоном Зелёного гиганта и ростом один метр девяносто. Вот я и появился в спортивном костюме размера XXL и кроссовках 45-го размера. Не стоит и говорить, что у меня был небольшой успех.

2. Эмоциональный настрой подростка значительно меняется к концу повествования. Понять движения его души можно, ориентируясь на описание его действий посредством выделения тех или иных характерных особенностей ПИ.

2.1. Разговоры о Зельде (Zelda, известном персонаже в видеоиграх японской компании Nintendo) всегда поднимали Грегуару настроение даже находясь в школе, имя которой воспринимается у современного поколения как «спаситель или защитник», который вселяет надежду в борьбе со злом:

«Si je rencontre des copains et qu'on parle de Zelda, par exemple, ça va un peu mieux, la boule diminue, mais si je suis seul, elle m'étouffe» [16, с. 8] / Если я встречаюсь с друзьями и, например, мы говорим о Зельде, мне становится немного лучше, комок в горле уменьшается, но, когда я один, он меня душит.

2.2. В ситуации, когда Грегуар перечитывает уже в который раз написанное им письмо директору лицей, куда он хочет поступить, оно кажется ему не совершенным и подросток, предполагая реакцию начальника, сравнивает себя с Микки Маусом (Mickey). Этот мультипликационный персонаж американской компании Дисней ассоциируется с детской непосредственностью и наивностью, поэтому мальчик размышляет следующим образом:

«Je l'ai relue, et je l'ai trouvée bien nunuche, mais je n'avais pas le courage de recommencer une treizième fois. J'imaginais la tête du directeur quand il allait lire ça… Il allait certainement penser: « Mais qu'est-ce que c'est encore que ce Mickey? » avant d'en faire une boulette et de la lancer dans sa corbeille» [16, с. 33] / Я перечитал это и подумал, что получилось довольно глупо, но у меня не было сил переделывать в тринадцатый раз. Я представлял себе лицо директора, когда он это прочитает... Он наверняка подумает: «Что это за Микки опять?» — и сразу же свернёт это и выбросит в корзину.

3. Прецедентная ситуация.

3.1. Во время вступительного экзамена в лицей Грегуар сильно переживал. Вдруг он услышал голос своего деда и, сильно удивившись, сравнил этот момент с похожей ситуацией у Жанны д'Арк (Jeanne d'Arc), спасительницы Франции. Юная дева получила откровения. Эти голоса призывали её освободить Францию от захватчиков и, приняв своё предназначение, она стала действовать в соответствии с полученными рекомендациями. Грегуар, однако, в силу своей неуверенности, предположил иное:

«Voilà que je devenais dingue maintenant… J'entendais des voix! Hé… Vous vous êtes trompés, là-haut, je ne suis pas Jeanne d'Arc. Je suis juste un petit tocard qui pédale dans la semoule» [16, с. 38] / Вот я теперь и с ума сходил… Я слышал голоса! Эй… Вы ошиблись там наверху, я же не Жанна д'Арк. Я просто маленький неудачник, который попусту старается.

3.2. Во время урока физкультуры, уже в полюбившемся Грегуаром лицее, он снова боялся неприятной ситуации, когда ему надо было взобраться по канату. Выглядел он неуклюже, но решительно, к тому же, одноклассники уже знали его выдающиеся технические способности, поддерживали его и прозвали Инспектор Гаджет (Inspecteur Gadget), в честь героя одноименного мультфильма. Странами-производителями этого сериала вляются США, Канада и Франция. Следовательно, Инспектор Гаджет – это герой мультфильма международного происхождения, который побеждает зло благодаря помощи своих племянников. Мысли о любимом дедушке, который болел в то время, укрепили Грегуара, и он достиг вершины каната, хотя ему это далось тяжеловато:

«Ce jour-là, c'était corde à nœuds au menu. L'horreur. … La corde à nœuds, c'est ma honte. Quand ça a été mon tour, Momo a gueulé: – V'nez voir, y'a l'inspecteur Gadget qui va nous montrer ses chaussettes! J'ai regardé le haut du poteau, j'ai murmuré : «Grand-Léon, écoute-moi bien ! … Je vais le faire pours toi. Pour toi, tu m'entends!» … et j'ai attrapé le haut du poteau. … Je pleurais. Des larmes de joie et de douleur mélangées» [16, с. 43-44] / В тот день в меню был канат с узлами. Ужас... Канат с узлами — это мой позор. Когда настала моя очередь, Момо крикнул: – Смотрите-ка, инспектор Гаджет собирается показать нам свои носки! Я посмотрел на верх столба и прошептал: «Дедушка Леон, слушай меня внимательно! ... Я сделаю это ради тебя. Ради тебя, слышишь?» … и я схватился за верх столба. … Я плакал. Слёзы радости и боли смешались.

Атрибуты прецедентных имен «некие «элементы», тесно связанные с означаемым ПИ, являющиеся достаточными, но не необходимыми для его сигнификации (кепка Ленина, бакенбарды Пушкина, маленький рост Наполеона) … по которым его можно «идентифицировать»» [5, с. 203], также присутствуют в произведении «35 кило надежды». Например, чтобы презентовать читателю свое драгоценное убежище от несправедливости этого мира, Грегуар сравнивает мастерскую деда с пещерой Али-Бабы, символом места, полного сокровищ и безопасности: «Le cagibi de mon grand-Léon, c'est toute ma vie. C'est mon refuge et ma caverne d'Ali Baba» [16, с. 13] / Мастерская моего дедушки Леона — это вся моя жизнь. Это моё убежище и моя пещера Али-Бабы.

Проанализировав включение в роман ПИ, можно заключить, что функционирование имени собственного как ПИ обусловлено именно контекстом, где «особую роль играет инвариант его восприятия. При этом имя может иметь одно «значение», характеризуя предмет либо

по внешности, либо по характеру, либо по ситуации … или обладать определенной «полисемией» (сочетанием двух или трех характеристик)», либо «ПИ функционирует как символ другого прецедентного феномена … выступая его атрибутом» [5, с. 202, 205].

Именно в контексте осуществляется проявление культурно-значимого содержания ПИ, которое может осознаваться представителями того или иного этноса, но быть неизвестным для других. Являясь символичными, культурный код имен собственных имеет большое значение для успешной коммуникации, так как представляют собой базовые знания определенного социума, задавая социокультурные стереотипы и эталоны [5, с. 299, 310]. Опираясь на эти «общие мнения», этнический коллектив выстраивает систему ценностей, определяет, что сделано хорошо, а что плохо [5. с. 299, 311].

Выводы

В анализируемом романе «35 кило надежды», главный герой – это подросток, оставшийся в школе на второй год второй раз. В ходе развития повествования, эмоции Грегуара описываются в том числе и через ПИ.

Проанализировав дифференциальные признаки ПИ и ассоциации, связанные с их атрибутами, можно заключить, что изучение культурного кода таких имен собственных помогает выявить образы-символы, значимые для того или иного сообщества, даже если они не аутентичные, а заимствованные из других этнических коллективов. Привлекаются антропонимы, имеющие истоки происхождения не только французского социума, но и американского, канадского, японского.

В художественном произведении обращение к ПИ помогает описать не только внешность героев, но и их внутреннее состояние, а также окружающую обстановку.

В данной статье прецедентные имена показали взросление Грегура, его личностный рост, начиная с избегания проблем и заканчивая решимостью действовать, не отступать, разрешать сложные ситуации. В минуты грусти и неуверенности описываются сравнения героя с худобой Астерикса или наивностью Микки Мауса. Радостные события ассоциируются с надеждой на победу добра, в духе Зельды и обретения независимости как у Али Бабы. Культурный код, заложенный в именах собственных, позволяет увидеть, как автор с помощью узнаваемых символов передает сложные психологические и социальные реалии, делая рассказ одновременно личным и универсальным, что усиливает эмоциональное восприятие произведения и делает близким читателю различных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букина Н.В. Культурные коды как элемент пространства культуры // Вестн. Чит. гос. ун-та. 2008. № 14. С. 69—73.
2. Зубко Г.В. Проблемы реконструкции культурного кода фульбе: Западная Африка: дис. ... д-ра культурологии. М., 2004. 412 с.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 12.
4. Котляров И.В. Культурный код: к новой системе ценностей (социально-философские тренды) / И.В. Котляров // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2022. — Т. 13. — № 3
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М.: ЙТДГК «Гнозис», 2003.— 375 с. ISBN 5-94244-004-2
6. Кузнецова Е.В. Культурный код: концептуальные подходы к исследованию / Е.В. Кузнецова // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. - 2024. - № 4 (54). - С. 24–32.
7. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. 704 с.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
9. Меркулова Н.Г. Менталитет — культурный код — язык культуры: к вопросу о корреляции понятий URL: https://regionsar.ru/ru/node/1390
10. Павиленис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983. 286 с.
11. Пенцова Мария Михайловна Проблема культурного кода в семиотике Ю.М. Лотмана // Вестник МГИМО. 2013. №3 (30)
12. Пучинина О.П. Прецедентные имена в текстовом поле Оскара Уайльда (на материале романа «Портрет Дориана Грея») / О.П. Пучинина // Вестник филологических наук. – 2024. – Т. 4, № 6. – С. 186–192. – EDN FPCSED.
13. Рапай К. Культурный код: Как мы живём, что покупаем и почему [Текст] / Клотер Рапай; пер с англ. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. - 167 с.
14. Степанова Н.И. Интертекстуальная природа визуального текста рекламы: дис. ... канд. культурологии. Кемерово, 2013. 171 с.
15. Философская энциклопедия https://terme.ru/termin/kulturnyi-kod.html
16. Gavalda A. 35 kilos d'espoir. – P.: BAYARD JEUNESS, French, 2017 – 112 p.

© Лупина Анна Евгеньевна (lupina_anna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.29

СВОБОДА И СЧАСТЬЕ В ИДЕЙНОЙ СТРУКТУРЕ ПОЭМЫ К.Ф. РЫЛЕЕВА «ВОЙНАРОВСКИЙ»

Лянь Бинбин
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
L18714300620@163.com

Аннотация: В статье исследуется проблематика свободы и счастья в идеологической структуре поэмы К.Ф. Рылеева «Войнаровский» на основе структуры IMRAD. Введение обосновывает актуальность изучения произведения в контексте идеологических исканий литературы романтического периода и выявляет цель исследования – анализ символических образов и структурных элементов, посредством которых автор воплощает идеи свободы и счастья. Обозначены основные вопросы: каким образом художественные средства формируют идеологическую направленность и какой смысловой заряд несут образы свободы и счастья в поэтическом замысле Рылеева.

Методы исследования включают системный литературный анализ, структурно-семантическую интерпретацию и сравнительный анализ с другими произведениями той эпохи. Применение дискурсивного анализа позволило выявить внутренние противоречия и синергетические взаимосвязи между мотивами свободы и счастья, а также определить роль каждого из них в идеологической композиции поэмы. Дополнительно использованы методы историко-культурного анализа для реконструкции общественного и философского контекста, способствовавшего формированию авторской концепции.

Результаты исследования показывают, что в поэме «Войнаровский» образы свободы и счастья функционируют не только как эстетические категории, но и как идеологические инструменты формирования нового мировоззрения. Выявлено, что образ свободы тесно переплетён с идеей личностного возрождения, а счастье представлено через призму коллективного идеала, что создаёт динамическое напряжение между индивидуальными и общественными ценностями. Помимо этого, анализ демонстрирует, что поэма включает элементы социальной критики, позволяющие глубже понять процессы самоидентификации личности в контексте исторических перемен.

Обсуждение акцентирует внимание на том, как выявленные закономерности в структуре поэмы отражают противоречивость эпохи и наметив пути для дальнейших исследований функциональной роли поэтического языка в идеологии. Итогом исследования становится вывод о том, что поэтическое пространство Рылеева является ареной для воплощения сложных философских идей, оказывающих влияние на развитие отечественной литературы и культурно-исторического дискурса.

Ключевые слова: свобода, счастье, идея, структура, поэма.

FREEDOM AND HAPPINESS IN THE IDEOLOGICAL STRUCTURE OF THE POEM K.F. RYLEEV "VOYNAROVSKY"

Lian Bingbing

Summary: The article examines the issues of freedom and happiness within the ideological structure of K.F. Rylyev's poem "Voynarovsky" based on the IMRAD framework. The introduction substantiates the relevance of studying the work in the context of the ideological quests of literature during the Romantic period and identifies the research goal – the analysis of symbolic images and structural elements through which the author embodies the ideas of freedom and happiness. The main questions are outlined: in what way do artistic means shape the ideological orientation, and what conceptual charge do the images of freedom and happiness carry in Rylyev's poetic design.

The research methods include systematic literary analysis, structural-semantic interpretation, and comparative analysis with other works of that era. The application of discourse analysis made it possible to reveal the internal contradictions and synergistic interrelations between the motifs of freedom and happiness, as well as to determine the role of each within the ideological composition of the poem. Additionally, methods of historical and cultural analysis were used to reconstruct the social and philosophical context that contributed to the formation of the author's concept.

The research results show that in the poem "Voynarovsky" the images of freedom and happiness function not only as aesthetic categories but also as ideological tools for forming a new worldview. It was found that the image of freedom is closely intertwined with the idea of personal rebirth, while happiness is presented through the prism of a collective ideal, which creates a dynamic tension between individual and societal values. Moreover, the analysis demonstrates that the poem contains elements of social criticism that allow for a deeper understanding of the processes of personal self-identification in the context of historical changes.

The discussion emphasizes how the revealed regularities in the structure of the poem reflect the contradictions of the era and outlines potential paths for further research into the functional role of poetic language in ideology. The study concludes that Rylyev's poetic space serves as an arena for the embodiment of complex philosophical ideas that influence the development of national literature and the cultural-historical discourse.

Keywords: freedom, happiness, idea, structure, poem.

Говоря о специфике поэмы К.Ф. Рылеева «Войнаровский» нельзя не отметить существенное отличие ее от других романтических произведений – поэму отличает поэтический подтекст, а сама она обращена к проблемам современности. Как отмечает А.Г. Цейтлин: «История была здесь лишь средством для постановки жгучих проблем современности, и все – тематика, система образов, пейзаж и бытовое описание, иносказательный язык, эмоциональность повествовательной манеры – направлено было на пропаганду самых важных и очередных задач, стоявших перед Северным тайным обществом накануне 14 декабря» [5, с. 132]. Лирический герой поэмы, при этом, может быть интерпретирован как идеальная романтическая личность декабристского

типа. Это новый тип героя, который в своем свободолюбии очень близок к герою южных поэм А.С. Пушкина, но он не индивидуальный мятежник, а человек, который стремится к счастью для всех, гражданин своей страны. Революционный поэт-романтик Рылеев выбирает тип романтического героя, далекого от разочарования и бездействия. По мнению А.Н. Соколова: «Его не могли удовлетворить меланхолические мечтатели, ушедшие в мир своих тоскливых переживаний, светские герои, беспечно прожигающие жизнь, одинокие бунтари, выступающие независимо от нации и желающие воли только себе. Рылеев отказывается от всех этих вариантов героя и даёт образ гражданина, живущего интересами своего народа, интересами родины» [4, с. 558]. Таким образом, Рылеев осмысливает тему счастья и свободы в актуальном историко-политическом и социальном контексте.

В базовом слое или в ядре концептуализации «счастье» можно выделить следующее. Ключевые значения первого, понятийного уровня концепта «счастье» в поэме концентрируются вокруг слов *цена счастья с козачкой/недолго счастье длилось/ веру в счастье потерял.* Основные семантические значения понятийного уровня концепта «свобода» представлены словами *враг свободы/ свобода родины/ свободу сам и погубил.* Так же, как и в поэмах А.С. Пушкина в поэме «Войнаровский» К.Ф. Рылеева семантическое поле концепта «счастье» составляют понятия свобода и родина (*свобода родины /родной край, страна, земля*), следовательно, содержание концепта «счастье» является аналогичным содержанию концепта «свобода» и состоят они из таких более конкретных понятий, как *личное семейное счастье, свобода духа на лоне природы, свобода родины.* Поскольку главный герой Войнаровский несет наказание за бунт против Петра I, то доминантным в произведении будет противоположный концепт «несвобода», который выражен такими лексическими составляющими, как *постыдная ссылка, чело с клеймом, измученная грудь, пустыня отдаленная*. Миллер в поэме называет Войнаровского несчастливцем и страдальцем.

На следующем интерпретационном или ассоциативном уровне концептуальный анализ касается, прежде всего, темы и проблематики поэмы Рылеева. Тема свободы определяет смысловое наполнение концепта «счастье» и выводит в область проблематики произведения. Проблемы тоски по родине, измены, страдания от изгнания, переживаний за судьбу нации, гражданского долга и патриотизма в художественном сознании автора определяют систему образов. Идейно-политическая, общественно-историческая и нравственная проблематика повлияли на типы социальных характеров в поэме. В отличие от романтических поэм Пушкина в данном произведении представлены ярко очерченные социальные характеры борца за счастье народа Войнаровского, лидера нации гетмана Мазепы, горячо любящей и преданной супруги главного героя.

В авторском художественном сознании Рылеева тема свободы и идеи достижения счастья народа были заложены с глубоко юности и поэт в своей лирике часто обращался к гражданским тираноборческим мотивам. Концепты «счастье/свобода» прочно вошли в картину мира писателя, о чем свидетельствуют семантические репрезентанты: *будущей борьбы/За угнетенную свободу человека, свободные права, зажечь желание свободы, вдохновенный и любящий свободу, путь к счастью – это путь к свободе* и т.д. Позицию поэта и гражданина Рылеев выражает и в своей поэме «Войнаровский», где концепт «счастье/свобода» как ментальная сущность его авторского мировосприятия нашла эстетическое отражение в художественных образах. Мотивы проявления гражданского самосознания и преданности своему народу обусловили создание социальных характеров со способностью к глубинной философской и психологической рефлексии. Таков главный герой поэмы Войнаровский, гражданин, тираноборец, патриот. Мотив изгнания и мотив тоски по родине повлияли на создание трагического, несчастного образа романтического героя, но сильного духом личности.

Художественная картина мира автора поэмы «Войнаровский» содержит основную ось параллелизма главного героя и Мазепы. Герои связаны между собой в общем стремлении к свободе, их пути переплетены и ведут к закономерному несчастливому итогу, но между ними нет единодушия, так, как и свободу и счастье каждый из них понимает по-разному. Привычный романтический конфликт, завязанный на стремлении к любви и свободе в данном случае, раскрывается посредством психологизма, где герой в своем стремлении к свободе противопоставлен не только не принимающему его миру, но и другому романтическому герою. Особенно отчетливо это раскрывается в диалоге Мазепы и Войнаровского, который определяет завязку конфликта:

Однажды позднею порою
Он во дворец меня призвал.
Вхожу – и слышу:
«Я желал
Давно беседовать с тобою;
Давно хотел открыться я
И важную поверить тайну;
Но наперед заверь меня,
Что ты, при случае, себя
Не пожалеешь за Украйну».
«Готов все жертвы я принесть,
– Воскликнул я, – стране родимой;
Отдам детей с женой любимой
– Себе одну оставлю честь».
Глаза Мазепы засверкали,
Как пред рассветом ночи мгла, С его угрюмого чела
Сбежало облако печали,
Сжав руку мне, он продолжал:
«Я зрю в тебе Украины сына;
Давно прямого гражданина

Я в Войнаровском угадал.
Но чувств твоих я не унижу,
Сказав, что родину мою
Я более, чем ты люблю.
Как должно юному герою,
Любя страну своих отцов,
Женой, детями и собою
Ты ей пожертвовать готов…
Но я, но я, пылая местью,
Ее спасая от оков,
Я жертвовать готов ей честью» [3]

Данный диалог позволяет раскрыть ценность Украины для обоих участников исторического события. Они раскрывают ценности, которые характерны для каждого из них. Драма данной ситуации проявляется в том, что подобный союз, целью которого становится освобождение родной земли, разделяет героев, так как, изначально, они не готовы действовать сообща и обладают разными ценностями. Каждый из них – волевой человек, каждый стремится сделать лучше для своего народа, но у Войнаровского есть некая моральная черта, которая пресекает его жестокость. Слово честь, подчеркнутое автором, становится тем самым императивов, который подчиняет себе натуру. Мазепа же такой чертой не наделен и готов преступить даже честь, и автор наделяет его демоническими чертами. Мазепа противопоставлен Войнаровскому в нравственном аспекте, и он терпит поражение. Не может он достичь и свободы родной ему страны. Вместе с тем он важен именно для того, чтобы оттенить личность Войнаровского. А.В. Архипова также отмечает, что Мазепа наиболее интересен именно с точки зрения раскрытия свободы и счастья, как двух составляющих жизни личности – ради них Мазепа способен быть как героем, так и погружаться в бездну самого страшного преступления. Мазепа как романтический персонаж приобретает максимально демонические черты. Но, говоря о Мазепе, нельзя не признать, что таким он кажется Войнаровскому, который не смог в полной мере понять Мазепу. Для обоих героев свобода и любовь к Родине становятся движущей силой развития, но, если Войнаровский искренен в своем устремлении, то отношение к Мазепе крайне противоречиво и даже сам герой сомневается в том, что Мазепа готов был ради Родины на все [1, с. 28].

Таким образом, в поэме «Войнаровский» Рылеев поднимает вопрос о стремлении личности к свободе, о счастье как служении народу. Но постоянно появляющийся мотив страдания и тоски по родине, наравне с мотивом стремления к свободе, становится характеристикой внутренней драмы и несчастья обоих романтических героев. И Мазепа и Войнаровский являются типами байронического героя, но по своей внутренней натуре Войнаровский слабее гетмана, в ссылке он предстает страдающей личностью и даже сожалеющей об измене государю. Авторская позиция связана с сочувствием мятежному романтическому герою, потому что несмотря на суровые условия ссылки и поражение его устремлений, Войнаровский признает свою вину, продолжает быть патриотом и стремиться к свободному волеизъявлению народа.

На ассоциативном уровне концептуального анализа идейная структура произведения раскрывает особенности функционирования каждой ментальной единицы художественной картины мира автора. Тема, проблематика, мотивы, идейная направленность и система персонажей вошли в созданную авторским сознанием модель концепта «счастье» в поэме «Войнаровский». Данная художественная модель выражает не только социально-гражданский пафос, но и эмоциональный посыл, характерный для романтического мировидения и эстетики. В смысловом поле концепта «счастье» осмысливаются автором в двух направлениях: радость семейного счастья и высшее удовлетворение от служения людям. В «Кавказском пленнике» герой выбирает счастье быть свободным и шанс вернуться в родные края чем оставаться пленником, а обретение личного обывательского счастья с любившей его черкешенкой он отвергает. То же самое и у Войнаровского: он готов принести в жертву личное семейное счастье и пожертвовать женой и детьми во имя счастья своего народа.

«Метафизические концепты (душа, истина, свобода, счастье, любовь и пр.) - ментальные сущности высокой либо предельной степени абстрактности, они отправляют к «невидимому миру» духовных ценностей, смысл которых может быть явлен лишь через символ» [2, с. 57], как отмечает Г.С. Воркачёв. В поэме «Войнаровский» имеется ряд символов, связанных с идейной структурой произведения и вносящих дополнительный смысл в раскрытия образа главного героя и выражении авторской позиции. Наиболее яркими символами в поэме можно назвать символ угрюмой природы как обозначение печального настроения главного героя, символ снега пронизывает все описание безрадостного существования Войнаровского в изгнании, символ пустыни выражает роковую судьбу и отсутствие всякой надежды. В концептосфере данного произведения наряду с концептом «счастье/свобода» можно выделить также следующие концепты: судьба, любовь, доля, одиночество, тоска, чужбина, смерть.

С точки зрения С.Г. Воркачёва «В терминах дистинктивных признаков, таким образом, счастье можно определить как положительное эмоциональное состояние субъекта, вызванное положительной оценкой собственной судьбы» [2, с. 48]. В поэме «Войнаровский» доминирует отрицательное эмоциональное состояние главного героя и трагическая оценка собственной судьбы в отры-

ве от родной земли. Таким образом, два основных мотива в поэме содействовали моделированию совершенно определенной картины мира произведения в авторском сознании. Следовательно, с учетом концептуального анализа на понятийном и ассоциативном уровнях можно сделать вывод, что в художественной картине мира поэмы доминирует не концепт «счастье/свобода», а концепт «несчастье/несвобода».

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова А.В., Базанов В.Г. Творческий путь Рылеева // Рылеев К.Ф. Полн. собр. стихотворений. Л.: Сов. писатель, 1971. С. 28.
2. Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия лит-ры и языка - 2001. - Т. 60, № 6. - С. 47–58. URL: https://lincon.narod.ru/happ_comps.htm. (Дата обращения 03.04.2025)
3. Рылеев К.Ф. Войнаровский. URL: https://rvb.ru/19vek/ryleyev/selected/22.html. (дата обращения 08.04.2025).
4. Соколов А.Н. Очерки по истории русской поэмы XVIII и первой половины XIX века. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. С. 558.
5. Цейтлин А.Г. Творчество Рылеева. М.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 132.

© Лянь Бинбин (L18714300620@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.30

ВЛИЯНИЕ РАБОТ Ф. МАУТНЕРА НА РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

IMPACT OF F. MAUTHNER'S WORKS ON DEVELOPMENT OF GENDER LINGUISTICS

A. Ostapenko

Summary: Gender linguistics is an important aspect, that reveals the relationship between language and social identity and how gender differences affect language use, structure, and perception. Language serves not only as a means of communication but also reflects the social norms, stereotypes, and roles inherent in society. This article examines the influence of Austrian philosopher and lexicographer Fritz Mauthner on the formation of gender linguistics as a separate field ща science. Despite the fact that his works were not devoted exclusively to the gender variation of language, F. Mauthner's ideas about language as a social construct served as a basis for new approaches in the study of the relationship between language and gender. The main purpose of the study is to analyze F. Mauthner's central concepts and their significance for contemporary research in this field. The article discusses both lexicographical and philosophical aspects of his works, as well as the influence of his ideas on modern approaches in gender linguistics.

Keywords: gender identity, gender variability, inclusiveness, social constructs.

Остапенко Анна Борисовна
кандидат социологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, (г. Хабаровск)
009098@togudv.ru

Аннотация: Гендерная лингвистика представляет собой важный аспект языкознания, раскрывающий взаимосвязь между языком и социальной идентичностью и то, как гендерные различия влияют на использование языка, его структуру и восприятие. Язык служит не только средством коммуникации, но и отражает социальные нормы, стереотипы и роли, присущие обществу. В данной статье рассматривается влияние австрийского философа и лексикографа Фрица Маутнера на формирование гендерной лингвистики как отдельного научного направления. Несмотря на то, что его работы не были посвящены исключительно гендерной вариативности языка, идеи Ф. Маутнера о языке как социальном конструкте послужили основой для новых подходов в исследовании взаимосвязи языка и гендера. Основной целью исследования является анализ центральных концепций Ф. Маутнера и их значимости для современных исследований в данной области. В статье обсуждаются как лексикографические, так и философские аспекты его трудов, а также влияние его идей на современные подходы в гендерной лингвистике.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерная вариативность, инклюзивность, социальный конструкт.

Гендерная лингвистика как отдельное направление научного исследования начала формироваться в конце XX века, однако ее корни уходят в более ранние теоретические разработки. Одной из ключевых фигур, оказавших влияние на становление данной дисциплины, является австрийский философ и лексикограф Фриц Маутнер. Его работы по анализу языка как социального конструкта стали основой для новых подходов к изучению связи языка с гендерными аспектами человеческой жизни. Данная статья представляет исследование основных положений наследия Ф. Маутнера и их значение для развития гендерной лингвистики.

Целью нашего исследования является анализ ключевых концепций Ф. Маутнера, которые способствовали формированию гендерной лингвистики, а также изучение их воздействия на современные исследования в этой области. Автор выявляет, как идеи Ф. Маутнера могут быть применены для понимания взаимосвязи языка и гендерных идентичностей в современном обществе. Предметом исследования является лексикографическая и философская работа Ф. Маутнера, а также его концепции языка как социального конструкта, с акцентом на их влияние на гендерные аспекты коммуникации. Объектом исследования выступают гендерные аспекты языка, включая использование лексики, грамматики и стиля общения, а также их влияние на восприятие гендерных ролей в обществе. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания того, как язык формирует и поддерживает гендерные стереотипы и идентичности. В условиях глобализации и изменения социальных норм, вопросы гендерного равенства и инклюзивности становятся все более важными. Исследование наследия Ф. Маутнера может помочь в разработке методов, направленных на устранение языковых неравнозначностей и создание более равноправной коммуникации. Научная значимость данного исследования заключается в том, что оно предлагает новый взгляд на наследие Ф. Маутнера и его вклад в развитие гендерной лингвистики. Анализ его работ позволяет не только понять исторические корни современных исследований, но и выявить новые направления для будущих исследований в области языка и гендера. Это может способствовать более глубокому пониманию роли языка в формировании социальных норм и стереотипов, а также способствовать развитию более инклюзивной языковой практики.

Ф. Маутнер (1849–1923), австрийским философ и языковед, занимался вопросами языка и его связи с мыш-

лением и обществом. Работы Ф. Маутнера о языке и его функции в обществе были посвящены исследованию понимания того, как язык может быть инструментом, который как поддерживает, так и оспаривает гендерные стереотипы [1]. Хотя его работы не были сосредоточены исключительно на гендерной вариативности языка, они могут быть использованы как основа для обсуждения этой темы, особенно в контексте его взглядов на язык как социальный конструктив. Ученый стал известен как лексикограф, но его работы охватывали также философские аспекты языка. Одним из его наиболее значительных трудов является «Словарь философии», в котором он исследует значение языка, роль слов и концепций в формировании человеческого опыта. Ф. Маутнер подчеркивает, что язык не является нейтральным инструментом для передачи мысли, а, наоборот, формирует и изменяет наше понимание мира, отражает социальные структуры и отношения власти, а также и служит средством для выражения и закрепления гендерных норм [2].

Еще в молодые годы Ф. Маутнеру стала очевидна искусственность языка. Ученый рассуждал о неслыханной власти языка над человеком и сделал первую попытку создания языковой критики. В своей работе «Beitrage zu enier Kritik der Sprache (О критике языка)» он писал, что человек «...должен освободиться от слова и словесных предрассудков, и тем самым освободить свой мир от тирании языка» [3]. Ф. Маутнер поднимал важные вопросы о роли языка в формировании социальных реальностей. Он утверждал, что язык является социальным конструкцией, которая не просто передает информацию, но и создает и поддерживает социальные реалии. Это утверждение особенно актуально в контексте гендерной вариативности. Например, использование определенных слов и выражений может формировать представления о том, что считается «мужским» или «женским» поведением. Исследования показывают, что языковые нормы могут влиять на самоидентификацию и восприятие себя у людей разных гендеров [4]. Работы Ф. Маутнера подчеркивают, что язык является не просто отражением, а активно участвует в создании и поддержании социальных структур и норм. Его идеи о языке как инструменте власти и социального контроля остаются актуальными и важными для понимания современных дискурсов. И в настоящее время используются основные аспекты его подхода, которые оказывают влияние на современную лингвистику и социологию.

Имея опыт работы в издательствах, Ф. Маутнер утверждал, что язык может использоваться для поддержания и оправдания существующих социальных структур. Например, политики и журналисты часто манипулируют языком, чтобы создать определённые представления о событиях или группах людей. Это может быть сделано через выбор слов, интонацию и контекст, в котором информация представляется. Таким образом, язык становится не просто средством коммуникации, но и инструментом власти. Например, в политической риторике часто используется язык, который создает образ чего-либо, что может способствовать стигматизации этих групп [5]. В результате этого определённые группы людей или индивидуумы подвергаются негативному восприятию и отрицанию со стороны общества. Это может проявляться в виде дискриминации, предвзятых суждений и социальной изоляции.

Ф. Маутнер также подчеркивал, что язык играет ключевую роль в формировании индивидуальных и групповых идентичностей. Способы, которыми мы говорим о себе и о других, влияют на наше восприятие и самоощущение. Например, использование определённых терминов может укрепить чувство принадлежности к группе или, наоборот, вызвать чувство отчуждения [6]. Язык является важным инструментом в социальных движениях. Лозунги, песни и другие формы выражения, используемые в протестах, помогают формировать коллективную идентичность и сплачивать людей вокруг общих целей. Язык становится средством для выражения недовольства и требования изменений. Лозунги и синхронное скандирование не только передают информацию, но и создают мощное чувство единства и целеустремленности среди участников. Идеи Ф. Маутнера о языке как активном участнике в формировании социальных реальностей продолжают вдохновлять исследователей и активистов. Его работы подчеркивают важность критического подхода к языковым практикам и необходимость осознания того, как язык влияет на наше восприятие мира. В современном обществе, где язык играет ключевую роль в коммуникации и взаимодействии, понимание этой динамики становится особенно актуальным.

Он утверждал, что язык как активный участник «не просто отражает реальность, но и активно формирует ее». Это утверждение подчеркивает, что язык не является пассивным средством передачи информации, а играет активную роль в создании смыслов и идентичностей. Ф. Маутнер также писал о том, что «язык является инструментом власти, который может быть использован для поддержания или оспаривания существующих социальных иерархий» [7]. Это означает, что через язык осуществляется не только коммуникация, но и контроль над восприятием и поведением людей. В контексте гендерных норм Ф. Маутнер отмечал, что «лексика и грамматика языка могут укреплять гендерные стереотипы, что делает язык мощным инструментом в поддержании традиционных ролей» [7]. Это утверждение стало основой для критики бинарных категорий гендера и поиска более инклюзивных языковых форм. Ф. Маутнер подчеркивал важность инклюзивности в языке, заявляя, что «язык должен быть более гибким и инклюзивным, чтобы отражать разнообразие человеческих идентичностей» [8]. Это предостережение против жестких категорий стало важным аспектом в развитии гендерной лингвистики.

Идеи Ф. Маутнера стали основой для развития новых методов анализа языка в контексте гендера. Современные исследователи, такие как Д. Батлер и Л. Малвей, опираются на его концепции, чтобы изучать, как язык и культура влияют на гендерные идентичности. Д. Батлер в своей книге «Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity» утверждает, что «гендер – это не фиксированная сущность, а перформативный акт, который создается и воспроизводится через язык и действия» [6]. Это подчеркивает связь между языком и гендерной идентичностью, что является продолжением мыслей Ф. Маутнера. В контексте гендерных норм, использование гендерно-нейтральных терминов, таких как «человек» вместо «мужчина» или «женщина», может помочь разрушить стереотипы и создать более инклюзивное общество. Исследования Ф. Маутнера вдохновили лингвистов разрабатывать более инклюзивные языковые практики, которые учитывают разнообразие гендерных идентичностей. Это особенно актуально в контексте глобализации и изменения социальных норм.

Ф. Маутнер также исследовал, как значения слов формируются в контексте. Язык играет активную роль в создании смыслов и идентичностей, и это можно проиллюстрировать через различные примеры из литературы, социологии и повседневной практики. Язык, используемый для описания различных групп, может формировать общественное восприятие этих групп. Например, использование термина «негр» в некоторых контекстах может быть воспринято как уничижительное, тогда как «афроамериканец» могут восприниматься как более нейтральные или даже положительные. «Алкоголик», «наркоман», «гомосексуалист» стигматизируют эти категории людей, тогда как «человек с алкогольной или наркотической зависимостью, или половым расстройством» формируют сочувствие у собеседника. Это демонстрирует, как выбор слов влияет на идентичность, восприятие и самоощущение людей. Политические дискурсы часто используют язык для формирования общественного мнения. Например, использование терминов «реформа» или «реструктуризация» может создать положительное восприятие изменений, в то время как «программа сокращения» может вызвать негативные ассоциации. Таким образом, язык становится инструментом манипуляции и формирования общественного мнения. Эти примеры подчеркивают, как язык не только передает информацию, но и активно формирует идентичности, социальные структуры и общественные дискурсы. Язык становится инструментом, который влияет на наше восприятие мира и взаимодействие с другими, что подтверждает идеи Ф. Маутнера о его активной роли в формировании смыслов.

Утверждение Ф. Маутнера о том, что язык может служить инструментом для поддержания гендерных стереотипов получило развитие в исследованиях современных лингвистов гендерологов. Например, использование определенных слов и выражений в отношении мужчин и женщин может закреплять представления о том, как должны вести себя представители разных полов. Ф. Маутнер указывал на то, что такие языковые практики могут быть результатом исторически сложившихся социальных норм и ожиданий. Это подтверждается исследованиями, которые показывают, что лексические выборы часто отражают культурные представления о гендере [9]. Р. Лакофф, продолжая контекст Ф. Маутнера о гендерной вариативности языка, утверждает, что что мужчины и женщины могут использовать разные лексические выборы в зависимости от контекста [10]. Например, языковые практики выражения эмоционального окраса имеют различия. Так, женщины часто используют больший объем эмоционально-маркированной лексики: «счастлива», «огорчена», «волнуюсь», «удивлена», «поражена», «потрясена». Разнообразие эпитетов и сравнительных оборотов также свойственно женским языковым практикам. Тогда как мужчины предпочитают более краткие, нейтральные и прямолинейные выражения, например, «рад» или «не рад», «хорошо» или «плохо», избегая подробного описания своих эмоций. Женщины склонны использовать более образные и метафорические выражения, например, «Я чувствую, что между нами есть связь» или «Это было очень важно для меня», тогда как мужчины могут использовать более прямые без эмоционального окраса формулировки, такие как «Ты мой друг» или «Это имеет значение». В контексте конфликтных ситуаций женщины избирают более мягкие и дипломатичные вариации языка. Они часто используют модальность предположения «Мне кажется, что...», или выражения сотрудничества и сопереживания, например, «Я понимаю тебя, но...». Подобного рода практики имеют корни врожденной женской покладистости и страха агрессии. Мужчины же более прямолинейными и настойчивыми в выражении несогласия и агрессивности, что принято считать мужественностью. Чаще всего они применяют стратегию лидерства и готовы оппонировать собеседнику, используя фразы вроде «Я не согласен, и я докажу…», «Это неправильно, потому что…» или «Ты не права…», «Я же предупреждал тебя, что…». В обсуждение успехов и достижений женщины могут использовать выражения, подчеркивающие командную работу и сотрудничество, например, «Мы сделали это вместе», «Это была командная работа» или «Своим достижением я обязана…». Мужчины часто акцентируют внимание на своих индивидуальных достижениях, используя фразы вроде «Я добился этого» или «Я сделал это сам». В личных беседах женщины также уделяют больше внимания эмоциональному состоянию собеседника и используют более заботливый и поддерживающий язык: «Я тебя прекрасно понимаю», «Как ты думаешь, я права?» или «Тебе нравится…?». И в профессиональной среде женщины могут использовать более формальный и кооперативный язык - «Учитывая нашу работу, все вы согласитесь, что…», в то

время как мужчины могут быть более конкурентоспособными и уверенными в своих выражениях «Я убежден, что…». В повседневном и профессиональном дискурсе мы наблюдаем, как гендерные различия могут влиять на выбор слов и стиль общения. Однако важно помнить, что это обобщения, и индивидуальные различия могут варьироваться. В современном мире для достижения успеха женщины используют мужские стратегии в коммуникации, но не всегда они воспринимаются должным образом. Про таких женщин говорят: «Мужик в женской юбке», маркируя подобное поведение, как негативное, несообразное. Эти примеры показывают, что утверждение Ф. Маутнера о том, что язык транслирует гендерные нормы, роли и стереотипы, принятые в социуме, применимо и в современном коммуникационном поле. Ф. Маутнер подчеркивал, что язык не только отражает, но и формирует социальные реальности. В контексте гендерной вариативности это означает, что языковые практики могут как поддерживать, так и оспаривать существующие гендерные роли. Например, использование гендерно-нейтральных терминов или инновационных форм обращения может способствовать более инклюзивному языковому пространству и изменению восприятия гендерных идентичностей.

Таким образом, наследие Ф. Маутнера остается актуальным и продолжает вдохновлять исследователей, стремящихся понять, как язык влияет на восприятие гендера и как его можно использовать для создания более инклюзивного и справедливого общества. Его идеи открывают новые горизонты для изучения взаимосвязи языка, гендера и социальной реальности, подчеркивая, что язык – это не просто средство общения, а важный инструмент формирования социальных норм и идентичностей. Понимание гендерной вариативности языка и его связи с социальными структурами может иметь практическое значение. Например, в образовательных учреждениях и на рабочем месте использование инклюзивного языка может помочь создать более равноправную среду. Исследования показывают, что внедрение гендерно-нейтральной лексики способствует снижению предвзятости и улучшению взаимодействия между мужчинами и женщинами. Работы Ф. Маутнера представляют важные теоретические основы для изучения гендерной вариативности языка. Они подчеркивают, что язык является не только средством коммуникации, но и инструментом, который активно участвует в формировании и поддержании социальных норм и структур. Понимание этой динамики может помочь в разработке стратегий для борьбы с гендерными стереотипами и неравенством.

В заключении необходимо еще раз отметить, что работы Ф. Маутнера продолжает оказывать значительное влияние на изучение языка и гендера. Его выводы о языке как социальном конструкте и инструменте власти побуждают исследователей глубже анализировать, как лексика и грамматика формируют наше восприятие мира. Согласно его трудам, язык – это не просто средство общения, а мощный инструмент, который может как поддерживать, так и изменять социальные структуры. Поэтому критический подход к языку и его использованию остается актуальным в современном обществе, стремящемся к равноправию и инклюзивности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фурманова С.Л. Лингвокритическая деятельность Ф. Маутнера // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2029. № 1. С. 74–78
2. Бурханов Р.А., Давыденко Е.А. Философия языка Фрица Маутнера // Вестник НВГУ. 2012 № 3. С. 1–8.
3. Mauthner F. Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Bd. I–III. – Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 1999.
4. Bucholtz M., & Hall K. «Language and Identity» In A Companion to Linguistic Anthropology, edited by Alessandro Duranti. Blackwell Publishing. – 2004 – Pp. 369-394
5. Политическая лингвистика / Гл. ред. А.П. Чудинов; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» – Екатеринбург, 2008. Вып. (3)26. – 200 с.
6. Батлер Д. «Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity». New York: Routledge. 1990. 256 pp.
7. Mauthner F. Die Sprache. – Frankfurt a. M.: Rütten und Löning, 1906.
8. Mauthner F. Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Bd. I–III. – Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 1997.
9. Eckert P., McConnell-Ginet S. «Language and Gender». Cambridge: Cambridge University Press. 2003. 388 pp.
10. Lakoff Robin. «Language and Woman's Place». New York: Harper & Row, 1975.

© Остапенко Анна Борисовна (009098@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.33

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В РАССКАЗЕ ТРУМЕНА КАПОТЕ “AMONG THE PATHS TO EDEN”

STYLISTIC DEVICES IN TRUMAN CAPOTE’S STORY "AMONG THE PATHS TO EDEN"

T. Pivonenkova

Summary: The purpose of the work is to identify the stylistic devices used by Truman Capote in creating figurative images and to determine their significance in creating the author’s style. The subject of the study is stylistic devices in the story by T. Capote «Among the Paths to Eden» (1960). The conducted analysis allowed to identify 51 stylistic devices. The most frequently used stylistic devices are figurative comparisons, epithets and metaphors. The large number of identified stylistic devices and their unconventional examples of use allows us to assert that they make an integral feature of Truman Capote’s authorial style.

Keywords: Truman Capote, stylistic devices, stylistics, imagery, epithet, metaphor, figurative comparison.

Пивоненкова Татьяна Борисовна
Кандидат филологических наук, доцент, Российский университет транспорта;
Российская открытая академия транспорта, (г. Москва)
tpivonenkova@mail.ru

Аннотация: Цель работы – выявить используемые Труменом Капоте стилистические приемы в создании художественных образов и определить их значимость в создании авторского стиля писателя. Предмет исследования – стилистические приемы в рассказе Т. Капоте “Among the Paths to Eden” (1960). Проведенный анализ позволил выявить 51 стилистический прием. Наиболее часто используемые стилистические средства – образные сравнения, эпитеты и метафоры. Большое число выявленных стилистических приемов и их нешаблонных примеров использования позволяет утверждать, что они является неотъемлемой чертой авторского стиля Трумена Капоте.

Ключевые слова: Трумен Капоте; стилистические приемы; стилистика; образность; эпитет; метафора; образное сравнение.

Имя Трумена Капоте (1924–1984), одного из наиболее ярких представителей американской литературы, известно многим читателям во всем мире. Прославившись благодаря своей повести «Завтрак у Тиффани», Капоте становится одной из центральных фигур американской литературы 60-х, опубликовав свой не менее известный документальный роман «Хладнокровное убийство», написанный в технике «новой журналистики». Несмотря на то, что период расцвета писательской деятельности Т. Капоте пришелся на конец 40-х–60-е годы, его литературное творчество продолжает вызывать интерес как у исследователей – лингвистов, журналистов, литературоведов, историков, так и у простых читателей. Во многом этот интерес можно объяснить экранизацией «Завтрака у Тиффани» и неповторимым образом, созданным Одри Хепберн, но в неменьшей степени, как мы полагаем, степенной, неторопливой, иногда ироничной манерой повествования Т. Капоте, его ясным, лаконичным языком, в то же самое время отличающимся богатой палитрой стилистических приемов, что все вместе создает неповторимый авторский стиль.

Отметим, что в большинстве научных работ объектом для исследования становится именно «Завтрак у Тиффани», в меньшей степени «Хладнокровное убийство». Однако, широкое признание получили и рассказы Т. Капоте, также представляющие интерес для изучения. Многие из рассмотренных нами работ, посвященных творчеству Капоте, затрагивают особенности перевода юридической лексики [4], перевод реалий [1], неизвестные факты из жизни и творчества Т. Капоте [3], синтез публицистического и художественного стилей [2], жанровые особенности [8]. Работ, посвященных стилистическим приемам и их функционированию в произведениях Капоте, немного. Так, объектами для исследования становились повесть Капоте «Луговая арфа» [7], «Завтрак у Тиффани» [5].

В связи с недостаточной освещенностью в научной литературе других произведений Капоте и ввиду небольшого числа работ, посвященных используемым им стилистическим приемам, считаем тему настоящего исследования актуальной.

Цель исследования – проанализировать стилистические приемы, используемые Т. Капоте в рассказе “Among the Paths to Eden” (1960), и определить их роль в создании художественных образов и авторского стиля.

Для достижения поставленной цели необходимо:
1. Выявить стилистические приемы, участвующие в создании художественных образов в рассказе Т. Капоте, и обозначить их функции.
2. Определить доминантный стилистический прием.

Рассказ “Among the Paths to Eden” («Средь дорожек, ведущих в Эдем») определенно можно назвать юмористическим. Мужчина и женщина средних лет встречаются на кладбище. Он наслаждающийся обретенной свободой вдовец, пришедший навестить могилу жены; она – охотница за вдовцами, надеющаяся устроить свою личную жизнь. Автор с добродушным юмором описыва-

ет детали их случайной встречи и непродолжительную беседу, но в то же время обнажает низменные черты человеческой натуры.

Прежде всего, обратимся к анализу названия рассказа. Кладбище – место погребения усопших, в религии – священное место, где тела умерших покоятся до будущего воскресения, предшествующего Страшному Суду, после которого праведники обретут вечную жизнь и попадут в Рай (в значении «Рай» часто употребляется слово «Эдем», основное значение которого «Райский сад»). Автор использует «Эдем» ("Eden") в его дополнительных значениях. Первое значение, обобщенное, – Рай. А дорожки, ведущие в Эдем ("the paths to Eden"), – путь в Рай, но также "paths" – тропинки между могил на кладбище, где встречаются герои рассказа. Таким образом, можно утверждать, что название рассказа построено на метафоре, а говоря о сочетании материального (тропинок между могил) и духовного (Рая), можно отметить наличие оксюморона. Второе значение слова «Эдем» – рай, блаженство. Главный герой рассказа мистер Белли ощущает блаженство благодаря обретенной свободе после смерти жены, но он также стремится обрести еще большее счастье, которое, как будет видно в конце рассказа, для него будет заключаться в ни к чему не обязывающих связях с приглянувшимися женщинами. Женщина, которую он встречает на кладбище, Мэри О'Миген, также стремится к счастью. Для нее оно заключается в долгожданном замужестве (но не в поиске и обретении любви как таковой). С этой целью она гуляет по тропинкам кладбища в надежде встретить вдовца. Здесь, помимо метафоры в названии, мы наблюдаем иронию. Во-первых, счастье, блаженство (синонимы рая) предполагают некие возвышенные идеалы; на деле герои рассказа проявляют низменные чувства. Во-вторых, герои отправляются на кладбище в поисках счастья, место, ассоциирующееся с грустью и скорбью.

Создавая атмосферу рассказа, Капоте обращается к стилистическим приемам при описании природы и архитектуры. Так, в начале мистер Белли чувствует некую эйфорию, вызванную и осознанием собственной свободы, и приходом весны. Пробуждение природы, а вместе с ней и чувств главного героя, отражено в положительно окрашенных эпитетах "pleasant winds and sailing clouds" [9, с. 227] («приятный ветерок надувал паруса облаков» [6, с. 311]), "heart-lifting stroll" [9, с. 227] («духоподъемная прогулка» [6, с. 311]). Однако, в процессе общения с мисс О'Мигэн, атмосфера меняется. Мистер Белли чувствует, что солнечный свет лишь создает видимость тепла, а ветер довольно резкий: "the sunshine was false, without real warmth, and the wind, it seemed to him, had grown rather wild" [9, с. 228]. Без сомнения, природа отражает настроение мистера Белли, который начинает ощущать неискренность собеседницы и подозревать, что она имеет скрытые мотивы.

Автор усиливает ощущение неискренности и при описании Манхэттена. Открывающийся с кладбища вид на Манхэттен он сравнивает с театральной декорацией, а сам город – с надгробным памятником: "An unhindered view of Manhattan's skyline provided the location with beauty of a stage-prop sort – it loomed beyond the graves like a steep headstone honoring these quiet folk" [9, с. 228]. Эти сравнения с кладбищем, вызывающим уныние, контрастируют с весенним днем, наполненным ярким солнечным светом: "sun-dazzled windows glittered like a million bits of mica" [9, с. 234] («окна сияли отраженным солнечным светом, словно миллионы слюдяных чешуек» [6, с. 332], образное сравнение), "where the steeples of certain buildings flew pennants of cloud" [9, с. 234] («на шпилях некоторых зданий колыхались облачные вымпелы» [6, с. 332], метафора). Описывая кладбище, Капоте подчеркивает, что это не подходящее место для радостных чувств мистера Белли и знакомств мисс О'Мигэн.

Персонажей Капоте описывает преимущественно в юмористическом ключе, однако, юмор его беззлобный и, скорее, снисходительный. Говоря о чувствах мистера Белли к покойной супруге, автор использует обособления, что создает юмористический эффект: "a woman of many natures, most of them trying" [9, с. 227] («женщина богатых природных качеств, по большей части невыносимых» [6, с. 311]), "he had no desire to renew so unsoothing an acquaintance, even in spirit" [9, с. 227] («он не горел желанием возобновить малоутешительное общение с ней, даже на уровне духовном» [6, с. 311]). Мнимая логическая связь также создает комический эффект: "who was by profession a tax accountant and therefore equipped to enjoy irony" [9, с. 228] («которого профессия налогового бухгалтера приучила наслаждаться иронией» [6, с. 312], софизм). Внутренний монолог мистера Белли на кладбище в тот момент, когда он начинает сомневаться в правильности своего решения навестить могилу жены, также создает комический эффект: "I ought to have taken Morty to the zoo" [9, с. 228] (эффект обманутого ожидания, черный юмор), "and why waste a bouquet?" [9, с. 228] (риторический вопрос, черный юмор). Так, оказавшись на кладбище, он думает о том, что лучше бы вместо этого сводил внука Морти в зоопарк, но продолжает свой путь, поскольку уже потратился на букет. Мистер Белли предстает человеком, ставящим собственную выгоду и удовольствия превыше всего остального, циником, но и противоречивым персонажем, хотя о его противоречиях автор пишет с юмором: "the combination of thrift and virtue" [9, с. 228] («бережливость вкупе с добропорядочностью» [6, с. 312], противопоставление). Разговор с мисс О'Мигэн начинает раздражать главного героя, и автор прибегает к метафоре: "The fuse attached to Mr. Belli's patience shortened" [9, с. 229] («Бикфордов шнур терпения догорал» [6, с. 314]). Капоте подчеркивает материализм мистера Белли и его потребительское отношение к людям. Мистер Белли оценивает собеседницу из чисто прак-

тического интереса, как если бы он был ученым, работающим с очередным образцом: "shoes, which were of the sturdy, so-called sensible type" [9, с. 229] (метонимический эпитет), "he scrutinized the lady, really took her apart" [9, с. 230] (метафора), "When the student of these components recomposed them he found they assembled themselves into a very decent-looking person" [9, с. 230] (метафора).

Мисс О'Мигэн предстает домашней, «удобной» женщиной: сумочка, с которой она пришла на кладбище, сравнивается с корзинкой для пикника, в которой можно найти все необходимое: "peered into her purse as though it were a picnic hamper crammed with sufficient treats" [9, с. 230] (образное сравнение). Она кажется застенчивой и стыдливой: так, она краснеет, когда мистер Белли предлагает ей сесть на край могилы его жены: "additions of pink saturated her cheeks, as though he'd asked her to transform Mrs. Belli's bier into a love bed" [9, с. 231] (образное сравнение), "She inhaled, held her breath as if she were swimming under a wave of shyness" [9, с. 235] (образное сравнение). Ее привлекательные глаза кажутся беззащитными и беспомощными: "Her eyes, nude and moist, and helpless, seemed stunned by freedom" [9, с. 235] (эпитет). Автор использует красивое образное сравнение, отмечая сходство между беззащитной дрожью редких ресниц мисс О'Мигэн, снявшей очки, и трепетом птиц, освобожденных из клетки после заточения: "the skimpily lashed lids fluttered like long-captive birds abruptly let loose" [9, с. 235]. Ее манера разговаривать мягкая, спокойная, голос убаюкивающий: "a shy and lulling voice" [9, с. 233] (эпитет), "examined her cozy and gullible face" [9, с. 234] (эпитет), "She lowered her voice, as though approaching a subject that required grave tones" [9, с. 235] (образное сравнение, черный юмор). Небольшая перемена в голосе ощущается, когда мисс О'Мигэн начинает петь. Красота голоса компенсирует отсутствие внешней красоты: "the voice, with its vulnerable sweetness, refinement, its tender quaver…" [9, с. 236] (эпитет, метафора). Ее внешность неопределенна, безлика, автор использует прием литоты: "with a woman not entirely unattractive" [9, с. 231]. Из-за случая в детстве, в результате которого она повредила ногу, мисс О'Мигэн обладает и некоторым дефектом во внешности. Капоте прибегает к образному сравнению, описывая левую ногу мисс О'Мигэн, которую она не может согнуть: "Her left leg; it stuck straight out like a stiff piece of mischief with which she planned to trip passers-by" [9, с. 231]. Казалось бы, мисс О'Мигэн собирается подставить подножку проходящим мимо. Это образное сравнение, в котором заложена идея о некоем озорстве, подводит к дальнейшему открытию, связанному с истинными мотивами посещения кладбища мисс О'Мигэн – обманным путем заслужить доверие и симпатии вдовцов.

Персонажей автор изображает комично, однако, юмор его беззлобен. Неуклюжесть мисс О'Мигэн, ее неудачные попытки очаровать потенциальных кавалеров на кладбище и некоторая наивность вызывают одновременно и смех, и сострадание: "It was as if she was a child to whom he'd handed a balloon, a unique balloon that kept swelling until it swept her upward, danced her along with just her toes now and then touching ground" [9, с. 236] («Это было все равно что протянуть ребенку воздушный шарик, удивительный шарик, который надувался, надувался, а потом взлетел, приподняв ее над землей так, что она затанцевала в воздухе, лишь изредка касаясь земли носками туфель» [6, с. 325-326], развернутое образное сравнение). Глаза мисс О'Мигэн находятся в вечном поиске потенциального кавалера: "her eyes roamed, as though she were hunting at a party for a different, more promising face" [9, с. 238] (образное сравнение). Примечательно, что мисс О'Мигэн предстает охотницей за мужчинами, а кладбище сравнивается с вечеринкой, где можно познакомиться с мужчиной. Двойная ирония видна и в фразе мисс О'Мигэн, что лучшее место для нее найти добропорядочного мужа – некрологи: "the place for me to find a husband – a decent, comfortable man – is in the obituary column". Комичность ситуации в том, что, во-первых, некрологи предполагают траур, а не романтику и любовь; во-вторых, мисс О'Мигэн имеет в виду, что в некрологе может быть упомянуто имя вдовца. Театральность происходящего отражается в чувствах мисс О'Мигэн: "her eyes wandered, her voice wavered, as though the forthright manner had been a masquerade she could not sustain" [9, с. 237] («Взгляд ее блуждал, голос дрожал, словно эта откровенность была для нее невыносимым маскарадом» [6, с. 327], образное сравнение). В конце рассказа смех мисс О'Мигэн сравнивается с пением жаворонка: "spilled a laughter, that, in skylarking style…" [9, с. 240]. Интересно, что во многих культурах жаворонок является символом надежды, удачи, счастья, радости. После этого в воротах кладбища появляется новый вдовец, к которому и направляется мисс О'Мигэн: "a new pilgrim, just entering through the gates of the cemetery" [9, с. 240] (метафора). Отметим, что, называя новую потенциальную «жертву» мисс О'Мигэн пилигримом, Капоте как будто закольцовывает метафору, которая уже заложена в названии рассказа – средь дорог, ведущих в Эдем.

Комична и фигура мистера Белли. При описании его достоинств автор прибегает к нисходящей градации, создающей юмористический эффект: "Mr. Belli had several vanities; for example, he thought he was saner than other people; also, he believed himself to be a walking compass; his digestion, and an ability to read upside down…" [9, с. 233] («Мистеру Белли не было чуждо тщеславие: например, он считал себя разумнее прочих, к тому же он верил, что является ходячим компасом, еще он кичился своим луженым желудком и умением читать вверх ногами» [6, с. 321]). Несколько раз мистер Белли в мыслях называет себя ходячим компасом, однако позже обнаруживает, что попал в сети мисс О'Мигэн, т.е. «заблудился». Это обыгрывается в развернутой метафоре: "For a

man who believed himself a human compass, Mr. Belli had the anxious experience of feeling he had lost his way" [9, с. 239]. В начале прогулки мистер Белли чувствует свободу и счастье, ощущает себя бессмертным: "he was again immortal" [9, с. 228] (эпитет); затем в процессе общения с мисс О'Мигэн, попадая в расставленную ей ловушку, теряя контроль над ситуацией, он ощущает пустоту в мыслях: "his head was an almost barren field" [9, с. 234] (метафора). Начиная осознавать, что мисс О'Мигэн – охотница за мужьями, мистер Белли задается риторическим вопросом, можно ли чувствовать себя в безопасности от подобных женщин на кладбище: "Surely, in a cemetery one was safe from husband stalkers?" [9, с. 234]. Его периодически появляющееся подозрение сравнивается с неким крадущимся животным, готовым затем к нападению: "the apparitional suspicion that had previously passed on tiptoe, returned with a heavier tread, a creature fat and foursquare that Mr. Belli could not evict" [9, с. 237] (развернутая метафора). Шокированный предложением мисс О'Мигэн снова жениться, мистер Белли теряет голос; Капоте сравнивает его с не разогревшимся радиоприемником: "He hummed, like a radio warming up before it speaks" [9, с. 237] (образное сравнение). Чувствуя надвигающуюся опасность в лице мисс О'Мигэн, мистер Белли говорит, что у него дела, и ему пора уходить. Он использует фразеологизм "back to the grind for me" [9, с. 237] («пора мне опять надевать ярмо» [6, с. 326]). Использование этого фразеологизма создает иронию, поскольку под ярмом может иметься в виду и возможный брак.

Атмосфера во время разговора мистера Белли и мисс О'Мигэн также курьезна. Так, чувство уединения и романтика их общения около могилы жены мистера Белли нарушается вторжением похоронной процессии, членам которой они могли показаться пьяными бродягами: "the coffin-laden entourage invading their privacy" [9, с. 236] (метафора), "a black caterpillar composed of sedate Negros who stared as though they had stumbled upon a pair of drunken grave robbers" [9, с. 236] (метафора, образное сравнение). Ситуация, когда мистер Белли приглашает мисс О'Мигэн сесть на могилу его жены и спеть, представив, что это рояль, также выглядит комично: "So pretend I'm sitting on a piano" [9, с. 235].

Всего в рассказе выявлено 50 стилистических приемов, 3 из которых использованы при создании черного юмораu: образное сравнение (14), метафора (11), эпитет (10), ирония (3), противопоставление (2), обособление (2), риторический вопрос (2), метонимия (2), эффект обманутого ожидания (1), нисходящая градация (1), оксюморон (1), софизм (1), литота (1).

Из выявленных стилистических приемов преобладают образное сравнение, метафора и эпитет. Отметим, что большая часть образных сравнений использована для характеристики персонажей и создания атмосферы произведений. В рассказе присутствуют несколько развернутых образных сравнений и метафор, отличающихся яркой самобытностью.

Многие из выявленных стилистических приемов использованы для создания юмористического эффекта. Они имеют большое значение при создании художественных образов. Большое количество стилистических приемов позволяет предположить, что использование образных средств характерно для Т. Капоте.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы при проведении лекционных и практических занятий со студентами по стилистике, интерпретации текста, а также могут быть полезны изучающим творчество Трумена Капоте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амельченко А.А. Перевод реалий в художественном тексте (на материале повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани») // Вестник ШГПУ. 2021. С. 237–239.
2. Бозрикова С.А. Синтез публицистического и художественного в романе non-fiction (на материале «Хладнокровного убийства» Т. Капоте) // Филология и культура. 2012. №4 (30). С. 179–181.
3. Захаров Д.В. Неизвестный Капоте. Ювенальные работы и неизданные рассказы американского автора // Вопросы литературы. 2020. №4. С.239–265.
4. Федотова А.А. К вопросу о некоторых особенностях функционирования судебной терминологии и способах ее перевода в современном англоязычном «документальном» романе (на примере романа Т. Капоте «Хладнокровное убийство») // МНИЖ. 2022. №11 (125). С. 1–3.
5. Камышева О.С. Музыкальные метафоры в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» // Вестник ШГПУ. 2021. С. 110–112.
6. Капоте Т. Дороги, ведущие в Эдем. Полное собрание рассказов. Москва: Азбука-Аттикус. 2004. 360 с.
7. Шерстобитова П.В., Никулина А.К. Сравнение в повести Т. Капоте «Луговая арфа» // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. 2020. С. 49–52.
8. Шмелева А.А. Полижанровый диалог между жанром романа становления и готическим жанром в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты» // Научный старт – 2022. 2022. С. 585–589.
9. Capote T. The complete stories. London: Penguin. 2005. 305 p.

© Пивоненкова Татьяна Борисовна (tpivonenkova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.36

АНАЛИЗ ТЕКСТОВ РАССКАЗОВ ИЗ ЦИКЛА «ДОНСКИЕ РАССКАЗЫ» (К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.А. ШОЛОХОВА)

ANALYSIS OF TEXTS OF SHORT STORIES BASED ON "DON STORIES" (TO THE 120TH ANNIVERSARY OF M.A. SHOLOKHOV'S BIRTH)

S. Semenova
Ju. Baklagova

Summary: This work is devoted to the analysis of M.A. Sholokhov's three short stories from a cognitive and pragmatic points of view. The scientific novelty of the work is to compare the material selected for research with a view to highlighting artistic means of expression for the first time. The relevance of the research is based on the importance of the chosen topic for modern linguistic science. In the process of studying the material, the following tasks were solved: 1) M.A. Sholokhov' short stories "The Mole", "The Shepherd" and "The Family Man" have been investigated; 2) the classification of found examples on artistic means of expression types is given; 3) the examples of adjectives denoting color are found; 4) the authors' interpretations of the found examples are given; 5) the total table is constructed demonstrating the obtained results. When studying the short stories, the authors used the following scientific methods: 1) continuous sampling of examples from the texts; 2) classification; 3) interpretation. The presented in the article typology of the data obtained in the process of researching the material is planned to be used as a work project for practical classes on the study of any writer's work as a didactic and auxiliary source in the discussion of works.

Keywords: M.A. Sholokhov, short story, analysis, adjective, artistic means of expression, cognitive, table, interpretation.

Семенова София Новиковна
кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», (г. Краснодар)
sofiya.semenova75@yandex.ru
Баклагова Юлия Викторовна
кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», (г. Краснодар)
kafedra_bak@mail.ru

Аннотация: Данная работа посвящена анализу трех рассказов М.А. Шолохова «Пастух», «Родинка» и «Семейный человек» с когнитивной и прагматической точек зрения. Научная новизна заключается в попытке впервые сопоставить выбранный для исследования материал на предмет выявления художественных средств выразительности. Актуальность исследования продиктована важностью избранной темы для современной лингвистической науки. В процессе изучения материала решены задачи: 1) изучены три рассказа М.А. Шолохова; 2) приведена классификация всех выделенных примеров по видам художественных средств выразительности; 3) найдены примеры имен прилагательных, обозначающих цвет; 4) даны авторские интерпретации примеров; 5) составлена итоговая таблица, демонстрирующая полученные результаты. При изучении рассказов авторами использованы следующие научные методы: 1) сплошная выборка примеров из текстов рассказов; 2) классификационный; 3) интерпретационный. Представленная в статье типология полученных данных в процессе исследования материала, планируется быть использована в качестве проекта работы на практических занятиях по изучению творчества любого писателя в виде дидактического и вспомогательного источника в обсуждении произведений.

Ключевые слова: М.А. Шолохов, рассказ, анализ, имя прилагательное, художественные средства выразительности, когнитивный, таблица, интерпретация.

Введение

Художественная литература – важнейшая сторона духовной жизни любого общества. Так «прямая связь литературы с общественной деятельностью человека и с жизнью общества велика...» и «пользуясь таким материалом, как язык, литература имеет возможность с максимальной широтой охвата художественно воссоздать жизнь общества» [1, С. 17].

В 2025 году отмечается очередная знаменательная дата литературной общественностью – 120 лет со дня рождения талантливого писателя М.А. Шолохова, являющегося автором широкого ряда социальных образов. Поэтому, нами были выбраны и исследованы три рассказа автора «Пастух», «Родинка» и «Семейный человек» [2], включенных писателем в цикл рассказов «Донские рассказы», написанный им в 1920-х гг.

Цель нашей статьи – комплексный анализ трех рассказов М.А. Шолохова «Пастух», «Родинка» и «Семейный человек» с когнитивной и прагматической точек зрения.

Актуальность данного исследования продиктована важностью избранной темы для современной лингвистической науки.

Научная новизна работы заключается в попытке впервые сопоставить выбранный для исследования материал на предмет выявления художественных средств выразительности.

В процессе рассмотрения материала решены следующие задачи: 1) изучены три рассказа М.А. Шолохова «Пастух», «Родинка» и «Семейный человек»; 2) приведена классификация всех выделенных примеров по видам художественных средств выразительности; 3) найдены примеры имен прилагательных, обозначающих цвет; 4) даны авторские интерпретации примеров; 5) составлена итоговая таблица, демонстрирующая полученные результаты.

Нами использованы такие научные методы как: 1) сплошная выборка примеров из текстов рассказов; 2) классификационный; 3) интерпретационный.

Итак, литература каждого народа имеет свои особенности, свое национальное своеобразие. В структуре любого художественного произведения важную роль играет категория жанра [3, С. 50]. Жанр представляет собой взаимоотношение между темой произведения, идеей и ее художественным воплощением [4, С. 64]. Поэтому в последовательном появлении и развитии различных жанров возникает тесная связь литературного процесса с совершенствованием или регрессом общества.

Л.А. Новиков писал то, что: «…всесторонний учет функционирования и взаимодействия, синтеза различных по своему характеру компонентов текста, их семантически и эстетически направленного использования особенно важен при изучении языка литературных произведений» [5, С. 177]. Мы используем данную концепцию ученого как руководство в проведении сравнительного анализа трех нами выбранных рассказов М.А. Шолохова.

Произведения М.А. Шолохова изучены многими исследователями с различных точек зрения. Так, например, Д.С. Московская в своей статье подчеркнула, что знакомство западных читателей с творчеством М.А. Шолохова началось уже в 1930-е гг. [6, С. 107]. А, М.Ч. Ларионова в работе упомянула донские экспедиции Л.Н. Гумилева и его любимый роман – «Тихий Дон», написанный М.А. Шолоховым [7, С. 194].

Мы же в данном исследовании попытаемся в общих чертах, выделить некоторые основные специфические закономерности лексического содержания выбранных текстов рассказов с когнитивной и прагматической точек зрения.

Результаты исследования

Первый этап нашего изыскания заключался в выделении художественных средств выразительности в выбранных текстах рассказов, благодаря научным взглядам Т.Г. Никитиной, использующей наработки научной школы В.М. Мокиенко в области современной фразеологии [8, С. 178].

В целом изучение рассказов показало, что писатель их наделил такими художественными средствами выразительности как: фразеологизмы, сравнения, метафоры, эпитеты, олицетворения и синонимы. Примеры были найдены в текстах рассказов с помощью метода сплошной выборки. Все они классифицированы по видам художественных средств выразительности. В авторской таблице (табл. 1) приведены наиболее яркие примеры (без изменения), найденные нами в трех текстах рассказов М.А. Шолохова.

Благодаря полученным данным, составлена итоговая таблица (табл. 2), в которой представлены результаты проведенного нами исследования.

Таким образом, согласно информации, продемонстрированной в таблице (табл. 2) наглядно видно количество найденных примеров и какие виды художественных средств выразительности преобладают в текстах рассказов.

Второй этап нашего изыскания состоял в определении ключевых тематических групп текстов рассказов и нахождении примеров по каждой группе, что предложено в авторской систематизации полученных данных в таблице (табл. 3).

Подобная классификация, на наш взгляд, может вкратце дать план содержания текста и основной лексический корпус слов / словосочетаний для использования на занятиях по изучению творчества любого писателя в качестве дидактического и вспомогательного источника в обсуждении произведений.

Третий этап работы заключался в нахождении примеров имен прилагательных, обозначающих цвет в текстах рассказов М.А. Шолохова.

Особого внимания заслуживает утверждение С.Л. Михеевой о том, что присутствие «…имени прилагательного в описании того или иного компонента текста продиктовано логикой повествования сюжета художественного произведения» [9, С. 20]. При этом, В.А. Марьянчик и Л.В. Попова в статье доказали «…роль имен прилагательных в концептуализации художественных образов» [10, С. 63].

В процессе изучения материала мы также обнаружили то, что М.А. Шолохов в текстах рассказов часто использовал лексику, обозначающую различные цвета. Приведем далее примеры и по каждому дадим свои комментарии в скобках:

1. белый: *среди* ***белого*** *дня* (в дневное время, когда светло); *с солончаков, потрескавшихся и* ***белых*** (обозначение цвета соли);
2. коричневый: ***коричневую*** *траву* (выжженная лучами солнца, прошлогодняя трава);
3. черный: *дни уплывали* ***черной*** *чередою* (жизнь проходила неинтересно и безрадостно); *ком* ***черной*** *земли*

Таблица 1.

Примеры художественных средств выразительности.

Художественное средство выразительности	Название рассказа		
	«Родинка»	«Пастух»	«Семейный человек»
	примеры		
Метафора	*желтую косу, обнимавшую Дон; ветрами облизанным; барабанили выстрелы; степь глазами излапывает*	*медные всплески колокольного звона; степь живая; степь молчит*	*а детишек ни одного бог не убрал, как не упрашивал*
Эпитет	*шершавый лист скупо рассказывает (речь идет об анкете); солнце закрылось тучей; упали плывущие тени; ветер донес голоса*	*жарит полдневное солнце; в полдень задыхалась от зноя*	*кучерявится мутный рассвет*
Сравнение	*величиной с голубиное яйцо; самогон гонят, яснее слезы девичьей; такой самогон вываривает, что с водой родниковой текучей не различить*	*от мира далеко отрезан, будто ломоть хлеба*	*остался я один, будто кулик на болоте; я…насилу руку поднял…будто окостенел*
Фразеологизм	*пóтом горячим облитую (о лошади); отец как в воду канул; от боли глухой ноги сделались чугунными, к земле липли*	*дедок побежит и потроха растеряет (умрет); среди белого дня*	*съеденные зубы (разрушенные); в какую петлю мне голову просовывать?» (т.е. что же теперь делать нужно?); ежели найдем где Ваньку, душу вынем; сердце кровью обливается*
Олицетворение	*издохла, глядя стеклянеющими глазами (о лошади)*	*тягучая тишина в ушах звенела; дни уплывали черной чередою; добрую землицу (богатую урожаем); когда слезы выжигают глаза*	*сухо чешется вода; душа замутилась; сердце тоскует смертно; язык уж костенеет; седой волос всего обметал*
Синонимы	*мальчишка = пацаненок = щенок; запамятовал = забыл*	-	*домовина (в разговорной и литературной речи используется) = гроб*

Таблица 2.

Количественные показатели примеров.

Вид художественного средства выразительности	Название рассказа					
	«Родинка»		«Пастух»		«Семейный человек»	
	количество	%	количество	%	количество	%
Метафора	4	12,5	3	18,7	2	9,1
Эпитет	10	31,2	4	25	2	9,1
Сравнение	8	25	2	12,5	2	9,1
Фразеологизм	3	9,4	3	18,7	6	27,2
Олицетворение	5	15,6	4	25	9	41
Синоним	2	6,2	0	0	1	4,5
Итого:	**32**	**100**	**16**	**100**	**22**	**100**

Таблица 3.

Основные группы тем, выделенные в текстах рассказов М.А. Шолохова.

Тема	Примеры
Военная терминология	*провожатый; супостатники; водить в бои и схватки; германскую войну; отвага; военком; красный полк; контуженная голова; турецкая фелюга* (небольшое парусное судно на Черном, Каспийском и Средиземном морях)*; вооруженных людей.*
Казаки	*станица; хата; ставни; цибарка* (железное ведро, кверху расширяющееся, используется для того, чтобы поить лошадей)*; калитка; совхоз; горницу; по утоптанному шляху* (на Украине и на юге России: наезженная дорога, путь)*; станичники; левада* (на юге европейской части России береговые леса, заливаемые в половодье)*; жито* (всякий хлеб в зерне или на корню)*; амбар; в закромах* (отгороженное место в зернохранилище или амбаре для ссыпания зерна, муки и т.п.)*; стряпка* (кухня)*; двор.*
Географические термины	*яр над Доном; в бурю; до осени; по ночам; утром; через лога и балки; в муть осеннюю; степь; версты; из лесу; в землю вросшему; песок; заря; лес; бугор; буерак* (слово, имеющее значение «небольшой овраг», появилось из тюркских языков).
Биологические термины	*вишневый садик; трава; пшеница; животные* (волк, мышиный выводок, голубь, собака, лошадь, коршун-стервятник)*; куга* (народное название некоторых водных растений семейства осоковых, главным образом озерного камыша)*; краснотал* (дерево или кустарник рода ив с красно-бурыми побегами, имеющими сизый налет).

(плодородный); *в **черной** копне кудлатых тополей* (деревья стоят без листвы в период поздней осени);

4. желтый: **желтый** газетный лист (из старой, плохого качества бумаги); ***пожелтевший** Гришка* (испуганный); *глянул **желтоватыми** глазами* (от возраста белок глаза поменял цвет);
5. синий: *у председателя **посинелые** губы* (от страха); *исполосованные **синими** жилами ноги* (от тяжелой работы); *а глаза в **синих** подтеках* (следы от постоянных побоев);
6. зеленый: ***зеленой** щетины хвороста* (свежая летняя копна прутьев);
7. багровый: *натуживаясь и **багровея**, солнце плюхнулось* (обозначает закат солнца);
8. лиловый: ***лиловая** вода* (цвет воды при сумерках).

Особое место в жизни писателя еще занимала *степь*, полагаем, являясь нечто живым и родным для писателя. Приведем найденные примеры в текстах рассказов, доказав свое предположение: «*…**степь** живая…*»; «***Степь** молчит…*»; «*…солнце, такое же горячее, в медлительном походе идущее через **степь***».

Таким образом, в своем исходном посыле при помощи имен прилагательных, обозначающих цвет, писатель красочно и точно описал происходящие события, обстановку, окружающую среду, внешний вид / характер / поведение героев рассказов.

Заключение

М.А. Шолохов в художественной форме рассказал о социальных противоречиях, происходивших на Дону. Так, главная тема изученных нами рассказов – борьба вновь образующегося общества с прошлым обществом. Образы, художественная правдивость рассказов «Родинка», «Пастух» и «Семейный человек», цельность их и, наконец, живые, яркие типы, – вот возможная их характеристика. Для читателей рассказы М.А. Шолохова – источник не только богатейших жизненных впечатлений, пример высочайшего художественного мастерства, но и воплощения глубочайших идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благой Д.Д. От Кантемира до наших дней / Д.Д. Благой. – М.: Худож. лит., 1979. – Т. 1. – 550 с.
2. Шолохов М.А. Донские рассказы. / Вступ. статья В. Ганичева. – М.: Худож. лит., 1980. – 302 с.
3. Семенова С.Н. Когнитивно-прагматическая характеристика романа С. Кинга «Кладбище домашних животных»: опыт компаративного анализа оригинального и переводного текстов / С.Н. Семенова // Этническая культура. – 2023. – Т. 5. – № 3. – С. 49–56. – DOI: 10.31483/r-106521.
4. Семенова С.Н. Когнитивно-прагматические характеристики стихотворения как жанра (на материале произведения М.Ю. Лермонтова «Бородино» на русском и английском языках) / С.Н. Семенова // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2021. – № 4. – С. 62–69. – DOI: 10.20339/PhS.4-21.062.
5. Новиков Л.А. Избранные труды. Эстетические аспекты языка. Miscellanea / Л.А. Новиков. – М.: Изд-во РУДН. – 2001. – Т. II. – 842 с.
6. Московская Д.С. Творчество нобелевских лауреатов Б.Л. Пастернака и М.А. Шолохова: опыт интеграции в Западную систему референций (1930–1970- е гг.) / Д.С. Московская // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – № 1(112). – С. 106–118. – DOI: 10.22204/2587–8956-2023-112-01-106-118.
7. Ларионова М.Ч. «Тихо льется тихий Дон...»: донской контекст поэмы А.А. Ахматовой «Реквием» / М.Ч Ларионова // Новый филологический вестник. – 2020. – № 2(53). – С. 193–203.
8. Никитина Т.Г. Структурно-семантическое моделирование в сфере фразеологии: сорокалетний опыт и перспективы / Т.Г. Никитина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2020. – Т. 11. – №2. – С. 175–197. – DOI: 10.22363/2313–2299-2020-11-2-175-197.
9. Михеева С.Л. Имя прилагательное в причинно-следственном континууме художественного текста (на материале повести Л.Н. Толстого «Отец Сергий») / С.Л. Михеева // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 455. – С. 19–24. – DOI: 10.17223/15617793/455/3.
10. Марьянчик В.А., Попова Л.В. Семантика имен прилагательных в повести Ф.А. Абрамова «Деревянные кони» (К 100-летию со дня рождения) / В.А. Марьянчик, Л.В. Попова // Русский язык в школе. Л.В. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 61–66. – DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-61-66.

© Семенова София Новиковна (sofiya.semenova75@yandex.ru), Баклагова Юлия Викторовна (kafedra_bak@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.37

К ВОПРОСУ О СООТНЕСЕННОСТИ ПОРЯДКА СЛОВ С ГЛУБИННЫМИ СТРУКТУРАМИ (НА МАТЕРИАЛАХ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

ON THE QUESTION OF THE CORRELATION OF WORD ORDER WITH DEEP STRUCTURES (BASED ON MATERIALS FROM RUSSIAN, ENGLISH, AND TATAR LANGUAGES)

G. Sitdikova
A. Gabdrakhmanova
R. Valeeva
E. Krepkogorskaya

Summary: The article examines the features of the word order in Russian, English and Tatar languages in terms of their correlation with the deep structures of the sentence. The mechanisms of information actualization in utterances are analyzed, as well as the role of context and grammatical means in organizing word order. The study highlights universal patterns in the organization of utterances and their dependence on the typological features of languages.

Keywords: word order, deep structure, communicative organization, Russian language, English language, Tatar language, context, grammatical relations, linguistic analysis, typology of languages.

Ситдикова Гульназ Ринатовна
Кандидат педагогических наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова»
gelyam@mail.ru
Габдрахманова Алсу Салимовна
Кандидат филологических наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова»
gabdrahmanova@ieml.ru
Валеева Роза Закариевна
Кандидат педагогических наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова»
valroz@inbox.ru
Крепкогорская Евгения Всеволодовна
Кандидат филологических наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова»
krepzhenya@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности порядка слов в русском, английском и татарском языках с точки зрения их соотнесенности с глубинными структурами предложения. Анализируются механизмы актуализации информации в высказываниях, а также роль контекста и грамматических средств в организации порядка слов. Исследование подчеркивает универсальные закономерности в организации высказываний и их зависимость от типологических особенностей языков.

Ключевые слова: порядок слов, глубинная структура, коммуникативная организация, русский язык, английский язык, татарский язык, контекст, грамматические отношения, лингвистический анализ, типология языков.

Порядок слов в предложениях различных языков представляет собой сложный механизм, который отражает не только грамматическую организацию, но и семантические, прагматические и коммуникативные особенности высказывания. Одной из ключевых теорий, объясняющих устройство этого механизма, является трансформационная грамматика Ноама Хомского. Согласно этой теории, каждое предложение имеет две формы существования: глубинную и поверхностную структуры. Глубинная структура определяет базовые отношения между элементами предложения, тогда как поверхностная структура представляет собой конечный результат применения различных трансформаций, таких как перестановки или добавление новых элементов.

Важным дополнением к трансформационной модели стала функциональная грамматика, которая акцентирует внимание на практическом использовании языка в речевой деятельности. Эта теория рассматривает порядок слов как инструмент для достижения определенных коммуникативных целей. Именно через анализ функциональной роли каждого элемента предложения можно понять, почему тот или иной язык предпочитает конкретное расположение слов. Например, типологическая классификация языков по порядку слов (SVO, SOV и другие) помогает выявить общие закономерности в организации высказываний. Английский язык характеризуется SVO-типологией, где последовательность подлежащего, сказуемого и дополнения является строго фиксированной. В отличие от него, русский и татарский языки проявляют большую гибкость в организации порядка слов, хотя чаще всего придерживаются SOV-структуры. Тем не менее, вы-

бор порядка слов в этих языках зависит от контекста, интонации и коммуникативных намерений говорящего.

Глубинная структура предложения, являясь универсальной основой для всех языков, преобразуется в поверхностную форму под влиянием различных факторов. Эти изменения позволяют передавать разнообразные смысловые оттенки даже при использовании одних и тех же лексических единиц.

Организация порядка слов играет важную роль в интерпретации высказывания, так как помогает выделить ключевые компоненты предложения: тему и рему. Тема обозначает то, о чем идет речь, а рема представляет собой новую информацию, добавляемую к теме. Например, в английском предложении «The book is on the table» подлежащее «the book» выступает в роли темы, тогда как сказуемое и дополнение совместно формируют рему. В русском и татарском языках благодаря свободному порядку слов можно легко менять акценты: «На столе лежит книга» (рема становится заметнее за счет перемещения).

Интересно отметить, что изменение порядка слов может кардинально влиять на восприятие информации. Например, в татарском языке, где преобладает SOV-порядок, фраза «Мин китап укыйм» («Я читаю книгу») звучит естественно, но, если поменять слова местами, например, «Укыйм мин китап», акцент смещается на действие, а не на объект. Такие манипуляции особенно важны для маркирования новой информации и создания нужного эмоционального эффекта.

С точки зрения прагматики, порядок слов часто используется для реализации коммуникативных стратегий. Например, актуализация – это способ привлечь внимание к определенному элементу предложения. В английском языке это достигается путем помещения важной информации в начало или конец предложения, где она наиболее заметна. В русском и татарском языках аналогичный эффект создается за счет инверсии или интонационного выделения.

Кроме того, порядок слов позволяет контрастировать информацию. Допустим, представим диалог: «Ты взял книгу?» – «Нет, блокнот». Здесь изменение порядка слов в ответе (например, «Блокнот я взял») усиливает противопоставление. Эмфаза – еще одна важная функция, которая реализуется через необычное расположение слов. Например, во фразе «Именно эту книгу я искал» акцент делается на уникальности объекта.

Таким образом, порядок слов – это не просто формальная категория, а мощный инструмент, с помощью которого говорящий управляет вниманием собеседника, передает свои намерения и модифицирует смысл высказывания. Исследование этой категории на материале русского, татарского и английского языков позволяет глубже понять, как языковые механизмы служат средством коммуникации и выражения мысли.

Материалы и методы

Методология исследования основана на сочетании сопоставительного и дескриптивного подходов. Сопоставительный анализ помог выявить универсальные принципы построения порядка слов, а также специфические характеристики, свойственные каждому из изучаемых языков. Дескриптивный метод был применён для подробного изучения структуры предложений и их семантической наполненности.

Для анализа соотношения между поверхностной и глубинной структурами использовались методы трансформационного анализа. Этот подход позволил проследить, как базовый порядок слов изменяется под влиянием таких факторов, как акцентирование отдельных элементов высказывания, распределение темы и ремы, а также прагматические намерения говорящего. Особое внимание уделялось примерам, где перестановка слов приводила к изменению значения или акцентов в высказывании. Исследование также включало анализ переводческих материалов, что помогло понять, как порядок слов преобразуется при переводе с одного языка на другой. Особый акцент был сделан на трудностях, возникающих при передаче смысловых и коммуникативных особенностей исходного текста в условиях различий в типологии языков. Таким образом, применение комплексного подхода, включающего сопоставительный, описательный и трансформационный методы, позволило всесторонне изучить роль порядка слов в организации глубинных и поверхностных структур в русском, татарском и английском языках [10].

Литературный обзор

В современной лингвистике проблема соотнесённости порядка слов с глубинными структурами активно изучается как с теоретической, так и с практической точки зрения.

В работе А.В. Курышевой и Е.А. Давыдовой «The order of words in an English sentence» [1] рассматриваются особенности организации английского предложения, где фиксированный порядок слов играет важную роль в передаче грамматических отношений. Авторы подчёркивают, что нарушение стандартного порядка может привести к изменению смысла высказывания или его неправильной интерпретации. Аналогичные выводы представлены в статье А.А. Аджиниязовой «Становление фиксированного порядка слов в английском языке» [2], где исследуется историческое развитие данного феномена и его влияние на современную структуру английских предложений.

Гибкость порядка слов в русском языке подробно анализируется в статье А. Асефнежада «К вопросу о степени

гибкости порядка слов (на материале русского и ряда других языков)» [3]. Автор отмечает, что благодаря богатой морфологической системе русский язык допускает значительные вариации в расположении элементов предложения без потери основного значения. Это делает русский язык уникальным объектом для изучения взаимосвязи между глубинными и поверхностными структурами.

Татарский язык, являющийся частью тюркской группы, представляет особый интерес в контексте исследования порядка слов. В диссертациях А.А. Биляловой «Вариантность и факультативность в татарском языке» [3] и «Системно-функциональное описание факультативности как языкового феномена» [5] подробно рассматриваются механизмы, регулирующие порядок слов в татарском языке. Автор подчёркивает, что SOV-типология татарского языка сочетается с определённой степенью свободы, которая проявляется в акцентировании новых элементов высказывания.

Проблема референции и её связи с порядком слов исследуется в статье Т.Э. Бурок «Референция и порядок слов в простом предложении индоевропейских языков» [6]. Автор демонстрирует, как расположение слов влияет на восприятие информации и выделение темы и ремы. Схожие идеи можно найти в работе П.С. Жуйковой «Порядок слов в английских клаузах» [7], где анализируются способы передачи семантической нагрузки через организацию предложений.

Функциональный аспект порядка слов рассматривается в диссертации Г.В. Садыковой «Порядок слов: функциональный аспект» [11]. Исследование фокусируется на текстах электронных газет, что позволяет выявить практические аспекты использования порядка слов в современных медиа. Особое внимание уделяется тому, как порядок слов помогает авторам достигать определённых коммуникативных целей.

Актуальность прагматического подхода к изучению порядка слов подтверждается в статье С.А. Хаврониной «О взаимодействии порядка слов и интонации в простом повествовательном предложении» [12]. Автор показывает, как интонация и порядок слов совместно формируют коммуникативную структуру высказывания.

Важным дополнением к литературному обзору служат работы Л.Т. Идиатуллиной и А.В. Идиатуллина, посвящённые переводческим аспектам передачи порядка слов [8]. В статье «Особенности передачи русскоязычных реалий на татарский язык» [9] авторы рассматривают сложности перевода, связанные с различиями в типологии и гибкости порядка слов в русском и татарском языках.

Обсуждение

Исследование порядка слов в предложении представляет собой одну из ключевых задач лингвистики, позволяющую раскрыть механизмы взаимодействия поверхностной и глубинной структур высказывания. Особый интерес вызывает сравнительный анализ языков, различающихся по типологическим характеристикам, таких как русский, английский и татарский языки. Каждый из них демонстрирует уникальные особенности организации предложения, что делает их сравнение особенно продуктивным для понимания универсальных закономерностей и специфики отдельных языковых систем.

Рассмотрим несколько примеров, демонстрирующих особенности организации высказываний в русском языке. Например, возьмем фразу «На столе стоит чашка». В русском языке это предложение допускает вариации:

— Чашка стоит на столе.
— Стоит чашка на столе.

Такая свобода перестановки обусловлена флективным характером русского языка, где грамматические отношения выражаются через систему окончаний. Это позволяет говорящему менять порядок слов в зависимости от контекста или намерений. Например, на вопрос «Где стоит чашка?» можно ответить разными вариантами: «Чашка стоит на столе» или «Стоит чашка на столе». Оба варианта воспринимаются как естественные, хотя их коммуникативные акценты, возможно, могут немного различаться.

Другой пример: «В лесу пели птицы». В русском языке это предложение также может быть переформулировано несколькими способами: «Пели птицы в лесу» или «Птицы пели в лесу».

Каждый вариант сохраняет базовое значение, но подчеркивает разные элементы высказывания. Например, на вопрос «Что происходило в лесу?» уместен ответ «Пели птицы в лесу», где акцентируется действие (пели). Если же спросить: «Какие звуки вы слышали?», то более подходящим будет ответ «В лесу пели птицы», где акцент сместился на место действия (в лесу).

Английский язык, напротив, демонстрирует фиксированный порядок слов. Предложение «A cup is on the table» невозможно трансформировать без изменения его семантического содержания. Например, конструкция «On the table is a cup» звучит архаично или книжно, но не является нормой современного разговорного английского. Таким образом, английский язык использует строгий порядок слов как основной способ передачи грамматических отношений.

Подобная ситуация наблюдается и в предложении «Birds were singing in the forest». Перестановка слов, например, «In the forest, birds were singing», воспринимается как более формальная или литературная. В английском языке строгий порядок слов компенсируется за

счет использования различных аналитических инструментов, таких как вспомогательные слова или особенности интонации.

Татарский язык отличается от русского тем, что он относится к агглютинативному типу. В нем преобладает способ словоизменения, при котором к основе слова добавляются различные форманты, каждый из которых несет свое значение. Это делает систему склонений и спряжений более регулярной по сравнению с флективным русским языком. Рассмотрим пример: «Өстәлдә чынаяк тора» (На столе стоит чашка). В татарском языке это предложение также допускает вариации, хотя они ограничены по сравнению с русским языком: «Чынаяк өстәлдә тора» или «Тора чынаяк өстәлдә».

Каждый вариант сохраняет базовое значение, но подчеркивает разные элементы высказывания. Например, на вопрос «Нәрсә өстәлдә тора?» (Что стоит на столе?) уместен ответ «Чынаяк өстәлдә тора», где акцентируется объект (чынаяк). Если же спросить: «Кайда чынаяк тора?» (Где стоит чашка?), то более подходящим будет ответ «Өстәлдә чынаяк тора», где акцент сместился на место действия (өстәлдә).

Другой пример: «Урманда кошлар сайрады» (В лесу пели птицы). В татарском языке это предложение также может быть переформулировано: «Кошлар урманда сайрады» или «Сайрады кошлар урманда».

Каждый вариант сохраняет основное значение, но подчеркивает разные элементы высказывания. Например, на вопрос «Нәрсә урманда булды?» (Что происходило в лесу?) уместен ответ «Сайрады кошлар урманда», где акцентируется действие (сайрады). Если же спросить: «Кем урманда сайрады?» (Кто пел в лесу?), то более подходящим будет ответ «Кошлар урманда сайрады», где акцент сместился на субъект (кошлар).

Для иллюстрации коммуникативной эквивалентности предложений в трех языках рассмотрим еще один пример: «В парке гуляют дети».

Русский: Гуляют дети в парке.

Английский: Children are walking in the park.

Татарский: Йөриләр балалар паркта.

В русском языке возможны вариации порядка слов, в английском – строгий порядок, а в татарском – ограниченная свобода перестановки. Например, на вопрос «Кайда балалар йөриләр?» (Где гуляют дети?) уместен ответ «Паркта балалар йөриләр», где акцентируется место действия (паркта). Если же спросить: «Кем паркта йөри?» (Кто гуляет в парке?), то более подходящим будет ответ «Балалар паркта йөриләр», где акцент сместился на субъект (балалар).

Другой пример: «В доме горит свет».

Русский: Свет горит в доме.

Английский: The light is on in the house.

Татарский: Өйдә ут яна.

В русском языке возможны вариации, такие как «Горит свет в доме», что подчеркивает действие. В английском языке изменение порядка слов, например, «In the house, the light is on», звучит менее естественно. В татарском языке также возможны варианты: на вопрос «Нәрсә өйдә яна?» (Что горит в доме?) уместен ответ «Ут өйдә яна», где акцентируется объект (ут). Если же спросить: «Кайда ут яна?» (Где горит свет?), то более подходящим будет ответ «Өйдә ут яна», где акцент сместился на место действия (өйдә).

Заключение

Сопоставление порядка слов в русском, татарском и английском языках позволяет выявить как универсальные принципы организации предложения, так и уникальные особенности каждого языка. Общим для всех языков является стремление говорящего к четкому разграничению темы и ремы, а также к выделению новой информации. Тем не менее, способы реализации этой задачи существенно варьируются в зависимости от типологических особенностей каждого языка.

Исследование организации порядка слов в русском, английском и татарском языках демонстрирует, что каждый из них имеет свои уникальные механизмы для актуализации информации в высказывании. Русский язык предоставляет большую свободу перестановки благодаря флективной системе, английский язык компенсирует отсутствие свободы порядка слов использованием строгого порядка и аналитических средств, а татарский язык занимает промежуточное положение, сочетая агглютинативную структуру с ограниченной свободой перестановки. Это свидетельствует о том, что глубинная структура высказывания остается универсальной, но ее реализация зависит от типологических особенностей конкретного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kurysheva A.V. The order of words in an English sentence / A.V. Kurysheva, E.A. Davydova // 01 ноября 2024 года, 2024. – P. 88-90. – EDN QCYZOO.
2. Аджиниязова А.А. Становление фиксированного порядка слов в английском языке / А.А. Аджиниязова // Развитие науки в XXI веке: научно-методические и практические аспекты: сборник научных трудов по материалам XIX Международной научно-практической конференции, Анапа, 01 ноября 2024 года. –

Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2024. – С. 4–12. – EDN REGUYQ.
3. Асефнежад А. К вопросу о степени гибкости порядка слов (на материале русского и ряда других языков) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-stepeni-gibkosti-poryadka-slov-na-materiale-russkogo-i-ryada-drugih-yazykov (дата обращения: 30.04.2025).
4. Билялова А.А. Вариантность и факультативность в татарском языке (В сопоставлении с русским и английским языками): специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Билялова Альбина Анваровна. – Казань, 2004. – 217 с. – EDN NMZRIT.
5. Билялова А.А. Системно-функциональное описание факультативности как языкового феномена (на материале татарского, русского и английского языков): специальность 10.02.02 «Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи)»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Билялова Альбина Анваровна. – Казань, 2011. – 360 с. – EDN QFKKBR.
6. Бурок Татьяна Эдвартовна РЕФЕРЕНЦИЯ И ПОРЯДОК СЛОВ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ В СИНХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2023. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/referentsiya-i-poryadok-slov-v-prostom-predlozhenii-indoevropeyskih-yazykov-v-sinhronno-tipologicheskom-aspekte (дата обращения: 05.05.2025).
7. Жуйкова П.С. Порядок слов в английских клаузах / П.С. Жуйкова // Проблемы современной лингвистики в контексте антропоцентризма. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 147–154. – EDN WEXKKF.
8. Идиатуллин А.В. Особенности литературного перевода в контексте задач профессионального развития переводчика / А.В. Идиатуллин, Л.Т. Идиатуллина // Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Академии МУБиНТ, Ярославль, 16–25 мая 2023 года. Том Часть 2. – Ярославль: Редакционно-издательский отдел Международной академии бизнеса и новых технологий (МУБиНТ), 2023. – С. 136–140. – EDN BECUXC.
9. Идиатуллина Л.Т. Особенности передачи русскоязычных реалий на татарский язык (на материале рассказов И.С. Тургенева «Записки охотника») / Л.Т. Идиатуллина, А.В. Идиатуллин // Русский лингвистический бюллетень. – 2023. – № 6(42). – DOI 10.18454/RULB.2023.42.21. – EDN IWPLIV.
10. Резвецова М.Д. Практикум по сравнительной типологии английского и русского языков / М.Д. Резвецова, О.В. Афанасьева, Т.С. Самохина. – Moscow, 2009. – 176 с. – ISBN 978-5-9221-1051-8. – EDN MVSVON.
11. Садыкова Г.В. Порядок слов: функциональный аспект (на материале текстов электронных газет на русском и английском языках): специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Садыкова Гульнара Василевна. – Казань, 2005. – 197 с. – EDN NNHFWJ.
12. Хавронина С.А. О взаимодействии порядка слов и интонации в простом повествовательном предложении / С.А. Хавронина // Грамматика разноструктурных языков: Сборник статей к юбилею профессора Виктора Юрьевича Копрова. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2011. – С. 437–443. – EDN UNSEMR.

© Ситдикова Гульназ Ринатовна (gelyam@mail.ru), Габдрахманова Алсу Салимовна (gabdrahmanova@ieml.ru), Валеева Роза Закариевна (valroz@inbox.ru), Крепкогорская Евгения Всеволодовна (krepzhenya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.38

ГЕНЕЗИС РОМАНА: ВЛИЯНИЕ СУДЕБНОЙ РИТОРИКИ, ИСТОРИОГРАФИИ, ЖИВОПИСИ И ФИЛОСОФИИ

THE GENESIS OF THE NOVEL: THE INFLUENCE OF JUDICIAL RHETORIC, HISTORIOGRAPHY, PAINTING, AND PHILOSOPHY

A. Skryabina

Summary: The influence of judicial rhetoric (Demosthenes), philosophical prose (Plato), and historiography (Thucydides) on the genesis of the novel genre is studied. The article deals with the themes and problems of the first novels in the history of European literature – «The Milesian Tales» by Aristide, «The Golden Ass» by Apuleius. Cultural achievements that were reflected in the development of the genre – the discovery of perspective, printing, the reformation, the third scientific revolution were noted. The features of medieval chivalric and educational novels are considered. The influence of Erasmus of Rotterdam on the intellectual life of Western Europe in the 16th century and literature is noted. The connection between the themes and the language of painting of the lesser Dutchmen on the appearance of the European romantic worldview and realism as a creative method is revealed. The artistic space of the novel is represented as connected with philosophical thought: in the age of Enlightenment as an illustration of the French enlighteners' ideas; in the 19th century as an empirical material about the life of society during the two industrial revolutions and the development of capitalist relations; in the 20th century as a moving unity of the internal and external world.

Keywords: novel, Milesian stories, philosophical prose, rhetoric, chivalric novel, Erasmus of Rotterdam, archetype of the novel, novelist, perspective, Enlightenment, printing, picture of the world, classicism, the lesser Dutchmen, realism, romanticism, sensualism, existential novel, Bakhtin, Hegel.

Скрябина Анастасия Михайловна
кандидат филологических наук, доцент,
Северо-Восточный федеральный университет, (г. Якутск)
nastya_skr@mail.ru

Аннотация: Исследуется влияние судебной риторики (Демосфен), философской прозы (Платон), историографии (Фукусид) на генезис жанра романа. Рассматривается тематика и проблематика первых романов в истории европейской литературы – «Милетские рассказы» Аристида, «Золотой осел» Апулея. Отмечены культурные достижения, которые нашли отражение в развитии жанра – открытие перспективы, книгопечатание, Реформация, третья научная революция. Рассмотрены особенности средневекового рыцарского и просветительского романов. Отмечено влияние творчества Э. Роттердамского на интеллектуальную жизнь Западной Европы в XVI веке и литературу. Выявлена связь тематики и языка живописи малых голландцев на появление европейского романтического мироощущения и реализма как творческого метода. Художественное пространство романа представлено связанным с философской мыслью: в эпоху Просвещения как иллюстрация идей французских просветителей; в XIX веке как эмпирический материал о жизни общества в период двух промышленных революций и развития капиталистических отношений; в XX веке как движущееся единство внутреннего и внешнего мира.

Ключевые слова: роман, милетские рассказы, философская проза, риторика, рыцарский роман, Эразм Роттердамский, архетип романа, романист, перспектива, Просвещение, книгопечатание, картина мира, классицизм, малые голландцы, реализм, романтизм, сенсуализм, экзистенциальный роман, Бахтин, Гегель.

Роман, признанный ведущим жанром литературы последних двух-трёх столетий, приковывает к себе пристальное внимание литературоведов и критиков. Становится предметом раздумий самих писателей. Вместе с тем этот жанр поныне остаётся загадкой. Некоторые исследователи относят дату рождения романа к позднему средневековью. Такой точки зрения придерживается французский литературовед П. Декс, который утверждает, что история романа началась с повествований о рыцарской любви и рыцарских подвигах. Термином le conte roman называлось в средние века повествование с любовным сюжетом, написанное на романском языке, а не на латинском. Впоследствии словосочетание это сократилось и осталось лишь название roman, которое по существу является прилагательным, но приобрело затем самостоятельное значение. Теоретические проблемы романа в литературоведении начались в XX веке и продолжаются до сих пор. Эти вопросы в большинстве своём носят формальный характер. Чтобы ответить на некоторые из них, необходимо обратиться к генезису жанра, его природе и истории, к культурным условиям и духовным потребностям общества, в котором он формировался и развивался [4].

Зарождение жанра в древнегреческой литературе

В конце II или в начале I в. до н.э. оформился основной жанр греческой прозы – роман. Ему предшествовали сборники занимательных рассказов. Еще во II в. до н.э. особым успехом пользовался сборник рассказов Аристида из Милета, известный под названием «Милетские рассказы», переведённый на латинский язык Сизенной в I в. до н.э.

На формирование романов оказали влияние и практика ораторского искусства. В процессе обучения в специальных риторических школах необходимо было научиться интересно рассказывать не только о событиях, связанных с судебной практикой, но и вообще об интересных происшествиях. Для этой цели практиковались специальные риторические упражнения. В одной из риторик I в. до н.э. неизвестного автора, дошедшей до нас под названием «Auctor ad Herennium», излагаются принципы подобных упражнений-рассказов: «Этот род рассказа … должен заключать в себе: весёлый тон повествования, несходные характеры, серьёзность, легкомыслие, разнообразие событий, перемену судьбы, нежданные бедствия. Внезапную радость, приятный исход событий». Они приближались к жанрам художественной повествовательной прозы с драматическим содержанием (конфликт с перипетиями и узнаванием). Термин роман появился гораздо позже, уже в средние века. Греки же называли свои романы «повествованиями», «сказами» (logoi), а то и просто «книгами» (bibloi) [12].

Греческий роман создавался в период упадка античного мира. В нём изображаются не подвиги мифологических героев, а жизнь обычных людей, часто из низов общества, с их радостями и горем. Роман использовал традиции и технику ранее сложившихся сюжетов – рассказа, эротической элегии, этнографических описаний – и риторических приёмов. Главные герои добродетельны, верны в любви, гуманны, но страдают от воли судьбы или кого-то верховного существа. До нас дошли только следующие романы: «Херей и Каллироя» Харитона (I–II вв. н.э.), «Дафнис и Хлоя» Лонга (II-III вв.), «Эфиопика» Гелиодора (III в.), «Левкиппа и Клитофонт» Ахилла Татия (II-III вв.), «Эфесские рассказы» Ксенофонта Эфесского (II в.) [9]. В сюжетах большинства античных романов герои-любовники необычайные красавцы и красавицы, любовь вспыхивает внезапно, но влюблённые разлучены, то они попадают в руки разбойничьих шаек, то тираны их разлучают, то семейные обстоятельства мешают им устроить свою судьбу.

Роман в эпоху римского принципата

Автор романа «Метаморфозы, или Золотой Осёл» Апулей был своего рода энциклопедистом: он изучал философию и риторику, историю и естествознание, был поэтом, адвокатом и египетским жрецом. Он писал «на милетский манер» как «разные басни», на первый взгляд эротико-авантюрный, но, по существу, по своей идеальной концепции – мистико-нравоучительный [8]. Роман Апулея изображает жизнь Рима первых веков н.э., находят отражение некоторые стороны римской сельской жизни, её нищета и бесправие. Нравоучительными тенденциями проникнуты и многие вставные новеллы произведения. Кроме вставных новелл в роман вплетается большая чудесная сказка об Амуре и Психее. Апулей как античный оратор ставил задачей «поучать, развлекая».

Средневековый рыцарский роман как проявление светского сознания

Колыбелью рыцарского романа явились романские земли. Первые образцы появились в середине XII века во Франции. В классических формах рыцарский роман получил развитие также в английской и немецкой литературах. Рыцарский роман XII–XIII веков – это чаще всего большое эпическое повествование в стихах с высокими художественными достоинствами. В нём сильна авантюрная, фантастическая линия, свидетельствующая о генетической связи романа с фольклорной, сказочной стихией. В рыцарских романах нашли отражение и идеалы феодального мира, куртуазный кодекс благородства получил в них яркое воплощение. Герой служит примером великодушия, отваги, верности даме и тем самым способствует утверждению мысли об исключительности рыцарского сословия.

Как и куртуазная лирика, рыцарский роман свидетельствовал о росте субъективного начала. На первый план выдвигается индивидуализированная личность с её чувствами, которая действует не только во имя вассального долга, но и сугубо личных целях, отстаивая свою честь и выполняя волю своей покровительницы. Средневековый рыцарский роман разрабатывал сюжеты, связанные с историей Древней Греции и Рима (античный цикл), с цивилизациями Востока (византийский цикл), с архаическими сказаниями европейских народов (бретонский цикл) [5]. После XII века куртуазный роман превращается в описание банальных любовных историй и рыцарских авантюр [2].

Идеи Возрождения в формировании новой картины мира

Эпоха Возрождения (Ренессанса) была во многих областях переломной моментом в европейской истории. Падение Константинополя, эпидемия черной чумы, зарождения капитализма во Флоренции, изобретение книгопечатания в Германии, открытие Колумбом Нового Света, утверждение гелиоцентрической модели вселенной, протестантская Реформация изменили духовную жизнь Западной Европы. Италия в XIII–XV вв. – стала колыбелью Возрождения античного знания. Болонский университет взрастил швейцарского алхимика Парацельса, польского астронома Коперника, итальянских поэтов Данте Алигьери и Франческа Петрарка. В эпоху Возрождения разработана и теоретически обоснована система реалистического изображения мира (перспектива, пластическая анатомия, пропорции). В сочинении «Речь о достоинстве человека» (1497) итальянского гуманиста Джованни Пико-делла-Мирандолы (1463-1494) Бог говорит Адаму: «Я поставил тебя в центр Вселенной для

того, чтобы ты лицезрел всё, что я туда поместил. Я сделал тебя самим собой; подобно скульптору, ты ваяешь своё собственное «я». Ты можешь выродиться в животное, но ты также в состоянии возвыситься одним желанием твоей души до образа божественного». Это время расцвета изобразительных искусств – скульптуры (Донателло, Микеланджело), живописи (Джотто, Сандро Боттичелли, Леонардо да Винчи, Рафаэля, Тициана, Дюрера). Роман как жанр эпической литературы в собственном смысле начинает формироваться лишь в конце эпохи Возрождения. Его зарождение в католическом мире непрерывно связано с той новой художественной стихией, которая первоначально воплотилась в итальянской ренессансной культуре, точнее новелле – в особом жанре «книги новелл» как «Декамерон» Боккаччо [14].

Большое влияние на мировосприятие людей в XVI веке, в том числе и исторических персон, имел нидерландский философ, богослов и писатель, представитель Северного Возрождения Эразм Роттердамский (1466–1536). Он презирал схоластическую философию и «не был философом в строгом смысле слова», а «был эрудитом, … литератором от мозга до костей, безнадёжным и воинствующим» [10]. Писал на латинском, критиковал Католическую Церковь, но был противником Реформации. Его называли «европейским оракулом», «князем гуманистов». Он издавал сочинения Аристотеля, Цицерона, Сенеки, Теренция и др., переводил произведений Лукиана, Еврипида, Ксенофонта, Исократа и других античных авторов. Ряд работ был посвящён проблемам воспитания. В этом можно увидеть продолжение дела Августина Блаженного (354–430) и Фомы Аквинского (1226-1274). Августин Блаженный – автор автобиографии под названием «Исповедь» и трудов главным образом по вопросам богословия. Влияние Св. Фомы, сына графа Аквинского, обеспечило в глазах католиков победу Аристотеля вплоть до Возрождения [11]. Творчество Эразма Роттердамского («Пословицы», «Похвала глупости», «Оружие христианского воина», «Разговоры запросто», «О свободе воли») оказало большое воздействие на западноевропейскую культуру (в т.ч. У. Шекспира, Ф. Рабле, М. де Сервантеса, М. Монтеня, Б.Паскаля); по своему духу оно во многом предвосхитило культуру Просвещения. У него была безупречная репутация и непререкаемый авторитет в обществе. Много путешествовал, учился во Франции, Италии, преподавал в Англии (Кэмбридж), Германии, Швейцарии.

Роман «Гаргантюа и Пантагрюэль» Франсуа Рабле является порождением свободной и дерзновенной мысли эпохи Возрождения. Рабле создал яркий и многогранный мир весёлых нелепиц, поражающих воображение преувеличений, ошеломляющих сравнений. Мастер грандиозного, фантастических масштабов гротеска, языка и композиции. По мнению М.М. Бахтина, «проза – основная, романная линия проза, а не поэтическая проза – родилась из неофициальных – смеховых и фамильярных – а хвалебно-бранная кличка-прозвище. Сфера профанного, а не необходимого. Установка на неготовое, незавершённое бытие в его принципиальной незавершенности».

В романе испанского писателя Мигеля де Сервантеса «Дон Кихот» показан вечный конфликт между вымышленным миром средневекового рыцарского романа и существующей грубой реальностью, идеальным и практическим, возвышенными и низменными чувствами. «Гаргантюа и Пантагрюэль» Рабле и «Дон Кихот» Сервантеса, фигурирует во многих новейших работах о генезисе романа в мировой литературе как «архетипы» современного романа.

Идейно-философское содержание романа эпохи Просвещения

В XVII–XVIII вв. началось активное развитие естественной и гуманитарной наук в стенах университетов протестантских стран – Англии, северной Германии, городах Швейцарии, в Центральной Европе и Франции. В Голландии Х. Гюйнгейсом в 1675 году создан механизм точного времени, начался отчёт эпохи Нового времени. Положено начало наук о живой природе, развитию медицинских знаний. Математики И. Ньютон, Г. Лейбниц, Б. Паскаль, Р. Декарт заложили основы (методология, законы, методы исчисления, природа солнечного света, законы механики) для развития точных наук. Рационализм (Р. Декарт) становится главной концепцией культуры Нового времени.

Большое значение на гуманитарную мысль Европы имел эмпиризм английского аристократа и мыслителя Ф. Бэкона, вслед за которым появился сенсуализм (Дж. Локк), повлиявший на два ставших популярными в XVIII–XIX вв. художественных направления: *сентиментализм* (Стерн, Руссо, ранний Гёте) и *романтизм* (немецкие поэты-романтики, английские поэты Озёрной школы, Байрон и др.). Итальянское ренессансное искусство (скульптура, картины) внесло свой вклад в духовное развитие Англии, Франции, Германии, Австрии. Событием стало открытие Галереи старых мастеров в Дрездене, полотна которой вдохновляли не только поэтов, художников, музыкантов, но и философов. Путешествие Гёте, английских поэтов и живописцев в Италию углубило интерес европейских интеллектуалов к античности и обогатило художественный язык искусства. Одним из программных трудов Гегеля по праву считается «Эстетика».

Ядром жанровой системы литературы этого времени стал просветительский роман с необычайным разнообразием внутрижанровых модификаций. Английские писатели создали образцы романа-путешествия (Дефо), романа-памфлета (Свифт), семейно-бытового романа

(Ричардсон), «комической эпопеи» (Филдинг), психологического романа (Стерн). Во французской литературе на первом плане находился философский роман от Монтескье до Руссо, а немецкая литература выдвинула жанр воспитательного романа (Гёте) [3]. Романы английских писателей Д. Дэфо («Робинзон Крузо») и Д. Свифта («Путешествие Гулливера») стали размышлениями над концепцией естественных прав человека, общественного договора Т. Гоббса и внесли свой вклад в понимание природы социальных отношений. Для многих просветителей XVIII века - Монтескье («Персидские письма»), Вольтера («Кандид», «Простодушный»), Дидро («Монахиня», «Жак-фаталист», «Племянник Рамо»), Руссо («Юлия, или Новая Элоиза», «Эмиль, или о Воспитании»), Лессинга, Гете («Страдания юного Вертера») и других – характерно воплощение научного мышления в художественном творчестве.

Просветители верили в мощь человеческого разума, силу знаний и считали себя учителями, пропагандистами, преобразователями жизни. Просветительский классицизм отражал антропоцентрическое отношение к миру. Вольтер свою задачу видел в том, чтобы одновременно «просвещать разум и волновать душу». Сам термин «Просвещение» принадлежит немецкому философу И. Канту, который выступил в 1784 году с трактатом «Что такое Просвещение?» Просветительство стало главной задачей эпохи. Вторая информационная революция XVI века сделало доступным знание и способствовало быстрому распространению и развитию идей. Философские системы Г. Гегеля и И. Канта стали интеллектуальными вершинами Нового времени [13].

Социально-психологический реализм живописи в развитии романа

Большое влияние на появление *романтизма* и утверждение *реализма* в художественной литературе оказала голландская живопись, сформировавшаяся в эпоху отделения Нидерландов от Испании (1581). *Малые голландцы* (Рембрант, Франц Халс, Ян Стен, Карел Фабрициус, Питер ван Лара, Ян Вермеер, Якоб ван Рейсдал) изменили мир своими картинами. Истоки этого явления в искусстве надо искать в начале XV века, когда Ян ван Эйк распространил технологию масляной живописи по всей Европе и Леонардо Да Винчи написал «Трактат о живописи» [6].

Протестантская церковь осуждала идолопоклонничество, пропагандировала иконоборчество и не являлась (как католическая церковь) главным заказчиком произведений искусства. Художники вышли из-под патроната церкви и стали ремесленником. Картины в XVII веке в Голландии покупали богатые бюргеры и даже зажиточные крестьяне, чтобы украшать свои дома. Исчезли религиозные образы и сцены, вселенский пафос, художникам интереснее было находить глубокий смысл жизни и её красоту в обыденных вещах. Реалистичность изображений выросла благодаря камере-обскура, с помощью которой художники получали глубину (перспективу) изображаемого пространства. Рождается целая череда жанров: разнообразные пейзажи (Я. Ванн Рейсдал «Пейзаж с мельницей близ Харлема», ок. 1650–1652), натюрморты с охотничьими трофеями (Й. Леманс «Натюрморт с охотничьими принадлежностями». 1670–1686), изображение изобильных столов (А. ванн Бейерен «Натюрморт с рыбами». Ок. 1650–1670), репрезентативные портреты старых и новых аристократов в модных шляпах и с ценным оружием, нравоучительные бытовые сценки из жизни простых людей или добрые сценки-насмешки (А. ванн Остаде «Крестьяне за выпивкой», Г. Дау «Учёный, затачивающий перо». Ок 1632–1635), анималистические картинки, изображения портретов с детальной прорисовкой интерьеров (Я. Вермеер «Географ с глобусом». Ок. 1668–1669, «Девушка с жемчужной серёжкой». Ок. 1665), порой даже порицание общественных пороков (Я. Стен «Гуляки». Ок. 1660).

В литературе западноевропейский романтизм начал складываться в конце XVIII столетия, опираясь на художественные завоевания живописи. Одним из главных вопросов для романтиков было одухотворение природы, определение национального самосознания как свободного развития и утверждение самоценности духовно-творческой личности, изображением сильных страстей и характеров, одухотворённой и целительной природы. В романах с исторической основой Вальтера Скотта («Айвенго», «Монастырь», «Талисман» и др.) главными действующими лицами выступали, как правило, не монархи, а купцы и простые воины. Во Франции были популярны приключенческие романы А. Дюма: «Три мушкетёра», «Граф Монте-Кристо», «Ожерелье королевы», «Чёрный тюльпан» и др. Художественное пространство романов В. Гюго («Собор Парижской Богоматери», «Труженики моря», «Отверженные», «Человек, который смеётся») – французское общество, в котором писателю интересны яркие, свободные и исключительные личности. Автором психологического романа называют Ж. Санд.

Термин «реализм» впервые появился во французской критике в 1834 году. Этот термин произошёл от латинского слова «realis», т.е. «жизненный, вещественный». В широком смысле эта категория служит для определения отношения произведений литературы к действительности, независимо от принадлежности писателя к тому или иному литературному направлению. Наиболее отчётливо специфические черты реализма прослеживаются на материале романного жанра. Романтические истории стали слишком уводить от реальных проблем, которые приносили в жизнь людей товарно-денежные отношения. Начиная с 1830-х годов, реалистические принципы изображения в европейских литературах утверждается с наибольшей полнотой и разнообразием. Крупные писатели-реалисты, как правило, показывают эволюцию че-

ловеческой личности в контексте жизни общества. Герои Стендаля, Бальзака, Флобера, Диккенса, Теккерея типичные характеры в типичных обстоятельствах. По мнению исследователей в рамках реализма конца XIX – начала XX века выделяются несколько линий: социально-психологический реализм (Д. Голсуорси, Т. Манн); социально-критического реализм (Г. Манн, Т. Драйзер); социально-философский реализм (Г. Уэллс, А. Франс); «героический» реализм (Р. Роллан, Д. Лондон), неоромантизм (К. Дойл, Р. Киплинг). Во многом художественная литература помогла обществу осознать влияние индустриализации на жизнь простых людей, важность моральных ценностей. Чарльза Диккенса называли в Англии - родине двух промышленных революций - «совестью нации», «человеком для всех времён».

Экзистенциализм и философия жизни в художественном пространстве романа XX века

Достижения фундаментальной физики (электромагнитизм, термодинамика, четвёртая информационная революция – радио, третья научная революция - квантовая физика, теория относительности) определили новую картину мира, а развитие транспорта, обострённая политическая обстановка во всём мире, борьба империй изменило жизнь человека. Философия в самом прямом смысле становится резюме современной культуры. Представители неопозитивизма, экзистенциализма, феноменологии, герменевтики, структурализма - А. Бергсон. Ж.П. Сартр, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассет, М. Мерло-Понти, Ж. Маритен анализируют проблемы современной культуры. Классическому роману пришёл на смену субъективно-психологический роман, который связывают с импрессионизмом, называя модернистским. Изменилась и форма изложения: мысли и чувства человека были заняты современной жизнью. Вместо жизнеописания – глубокое проникновение во внутренний мир героев. В первые три десятилетия XX века модернизм радикально пересмотрел роман в творчестве Д. Джойса («Улисс»), Ф. Кафка («Процесс»), Ф. Фицджеральда («По ту сторону рая», «Великий Гэтсби»), У. Фолкнера («Шум и ярость»), Т. Вулфа («Домой возврата нет»), Э. Хемингуэя («Прощай, оружие!») и др.

Изначально появление художественной прозы в демократических Афинах было связано с *судебной риторикой, философской и исторической прозой*. Развитие устной монологической и диалогической речи стало доктриной государства–полиса. Главные задачи ораторской прозы были – образовывать, убеждать и развлекать. Некоторые образцы судебной речей вышли на уровень ораторского искусства. Пересказ реальных событий с детальными описаниями, характеристика ответчика и вовлечённых в дело людей, идейная направленность поступков, общественная оценка поведения, аналитический подход к происшедшему, продуманная композиция публичного высказывания, понимание драматичности человеческой жизни. Судебные речи тщательно готовились, записывались, отражали острые вопросы реальной жизни и имели большой общественный резонанс. Зарождение и развитие прозы (в отличие от поэзии) было продиктовано желанием объективной истины, следование логосу окружающего мира. История философской прозы началась с работ досократиков, но оформилась только у Платона в его «Диалогах» с Сократом, написанных для увековечения учителя, осмысления диалектики как философского метода познания и ставших первыми образцами художественной прозы. Первые стройные законченные прозаические книги были посвящены *историографии*, созданной для изучения и сохранения самых важных событий в памяти полиса, затем получила развитие в Римской империи и в средневековых княжествах и королевствах.

Развитие университетского образования, испытание эпидемией чумы, возвращение к античному знанию и антропоцентризму определили новый мир Возрождения. Расцвет изобразительного искусства в Европе – пропорции, перспектива, цвет и смелая фантазия художника свидетельствовала о пробуждении творческого самосознания. Народная смеховая традиция карнавала и создали первые образцы романов – «Гаргантюа и Пантагрюэль» и «Дон Кихот». Гуманизм Возрождения, вышедший из антропоцентризма, наиболее ярко был представлен в литературном творчестве Эразма Роттердамского, повлиявшем на развитие европейского искусства, её содержание и язык.

Время становления романа как жанра приходится на эпоху Просвещения - время развития национальных языков, Реформации и книгопечатания. Писатели-просветители - Вольтер, Дидро, Руссо, Монтескье – в романах, опираясь на навыки проповедников, помогли преодолеть интеллектуалам религиозные предрассудки, схоластику, провозгласили равенство и свободу мысли, для науки - торжество рационализма. Просветительские романы убедительно и дидактично по правилам классицизма вселяли веру в человеческий разум.

Темы и язык голландской живописи («малые голландцы») внесли свой большой вклад в появление *романтизма* как умонастроения и вместе с тем утверждение *реализма* как способа восприятия жизни. Характерное для живописцев внимание к внутреннему миру человека выразилось в культе субъективного, тяге к эмоционально напряжённому настроению и реализму жизни (для этого применялась камера-обскура, основанная на эффекте солнечного света). Естественные права человека, т. е. данная ему природой свобода - любить, мечтать, создавать, верить и надеяться, находит потом своё воплощение в романах, о которых Гегель писал: «Здесь <…> вновь выступает во всей полноте богатство и мно-

госторонность интересов, состояний, характеров, жизненных условий, широкий фон целостного мира, а также эпическое изображение событий».

Расцвет жанра романа в его собственном единстве содержания и формы происходит в XIX веке вместе с развитием капиталистического общества, формированием новых отраслей естественнонаучного знания – биология, физиология человека, физиология человека, антропология, психология. Романы реализма («Красное и чёрное», «Пармская обитель» Стендаля, «Отец Горио», «Гобсек», «Утраченные иллюзии» Бальзака, «Ярмарка тщеславия» Теккерея, «Большие надежды» Диккенса) – это истории с прообразами, наблюдениями и размышлениями автора, в которых актуальные проблемы общества критически оцениваются; это психологические портреты современников на фоне меняющейся действительности. Европейские революции вскрывали острые социальные противоречия и способствовали появлению развитию новых областей философии - *философская антропология*, *философия жизни*, *позитивистская философия* (*социология*) [7].

К концу XIX — началу XX века философия всё больше сближается с искусством слова, осмысливающего достижения техносферы, естественнонаучного знания и проблемы человека в условиях индустриального общества. М. Бахтин определил роман «как единственно незаконченный, постоянно развивающийся, не признающий никакой строгой жанровой систематизации, разрушающего все прежние жанровые каноны, который вытеснять «одни жанры, другие вводит в свою собственную конструкцию, переосмысливая и переакцентируя их» [1]. Романная свобода освоения мира перестала иметь границы, создав разные поджанры: исторический роман, детективный роман памфлет, приключенческий роман, роман-фэнтази, роман-утопия и роман-антиутопия, любовный роман, психологический роман, роман-эпопея. Романы писателей-модернистов раскрыли жизнь человека, как поток сознания, его экзистенциальное восприятие окружающего мира. Литература и живопись (сюрреализм) в XX веке стали проводниками во внутренний мир мыслей и чувств человека.

Таким образом, жанровая сущность романа в том, что в центре увлекательного и убедительного рассказа находится человек и его судьба в развитии (часто от начала до самого конца) в определенном жизненном пространстве. В XIX веке писателю интересен путь сложных духовных поисков в окружающем человека реальном мире социальных условий, взаимоотношений, противоречий. В XX веке открылось бесконечное пространство человеческого сознания – мир фантазии, глубоких чувств и сложных размышлений. Роман вобрал в себя всё – историю, философию, социологию, изобразительное искусство, музыку, архитектуру, естественнонаучное знание. Писатель-романист – это свидетель-летописец, судья, адвокат, художник (пейзажист и портретист), учёный и мудрец, создающий романтически реалистическую полифонию жизненного мира человека. Всю свою историю роман как жанр развивался благодаря информационным революциям, на основе философского знания, являясь отражением интеллектуальной культуры современной ему эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений, Т5. Работы 1940–1960 гг. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.
2. Бурцев А.А., Иванова О.И., Тесцов С.В. История зарубежной литературы. Часть I (Средневековье, Возрождение, XVII–XVIII вв.) Якутск: Издательство ЯГУ, 2007. - 221 с.
3. Бурцев А.А., Иванова О.И., Тесцов С.В. История зарубежной литературы. Часть II (XIX–XX вв.) Якутск: Издательство ЯГУ, 2010. – 244 с.
4. Волков И.Ф. Теория литературы. – М.: Просвещение, 1995. – 256 с.
5. Гиленсон Б.А. История античной литературы. Древняя Греция. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
6. Гнедич П.П. Мировая живопись. – М.: Эксмо, 2011. – 240 с.
7. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс. Издательская корпорация «Логос», 1998. 352 с.
8. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. и др. Античная литература. – 5-е изд., дораб. – М.: ЧеРо, 1997. – 543 с.
9. Немировский А.И. Античность: История и культура. В 2 т. Т.1: 4-е изд., испр. и доп. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 1999. – 480 с.
10. Рассел Б. История западной философии: В 2 т. Т.1 - Новосибирск, издательство Новосибирского университета, 1994. – 464 с.
11. Рассел Б. История западной философии: В 2 т. Т.2 – Новосибирск, Издательство Новосибирского университета, 1994. – 400 с.
12. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – XVI, 731 с.
13. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 1997.–576 с.
14. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Издательство «Высшая школа», 1999. – 398 с.

© Скрябина Анастасия Михайловна (nastya_skr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.40

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» И ЭПОПЕЕ «ВОЙНА И МИР»

Сун Даньно
Аспирант, Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова
lilysmomforever@yandex.com

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу второстепенных женских образов в романе «Сон в красном тереме» Цао Сюэциня и эпопее «Война и мир» Л.Н. Толстого. Актуальность исследования обусловлена недостаточной степенью научной разработанности данной темы в рамках межкультурного литературоведения. Цель работы — выявить особенности художественной репрезентации второстепенных героинь в двух национальных традициях, а также их функции в структуре повествования. Применяется метод сравнительно-литературного анализа с элементами поэтики и культурно-исторического подхода. Научная новизна исследования заключается в смещении фокуса с центральных женских персонажей на фигуры второго плана, рассматриваемые как самостоятельные носители смыслов, отражающие социокультурные установки, гендерные роли и эстетические доминанты соответствующей эпохи. В результате исследования установлено, что несмотря на различие художественных традиций, второстепенные героини в обоих произведениях выполняют ключевые композиционные и семантические функции: они формируют ценностные контрасты, структурируют повествование, символизируют кризис социальных норм и становятся важным элементом поэтики женского пространства.

Ключевые слова: второстепенные женские образы, сравнительный анализ, поэтика, символика, китайская и русская литература, гендерная репрезентация.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF SECONDARY FEMALE CHARACTERS IN THE NOVEL DREAM OF THE RED CHAMBER AND THE EPIC WAR AND PEACE

Song Dannuo

Summary: The article is devoted to a comparative analysis of secondary female characters in Dream of the Red Chamber by Cao Xueqin and the epic novel War and Peace by Leo Tolstoy. The relevance of the study lies in the insufficient scholarly attention given to this topic within the framework of intercultural literary studies. The purpose of the research is to identify the distinctive features of the artistic representation of secondary female figures in two national literary traditions, as well as their functions within the narrative structure. The study employs the method of comparative literary analysis, incorporating elements of poetics and the cultural-historical approach. The scientific novelty of the article consists in shifting the focus from central female protagonists to secondary female characters, which are considered as independent bearers of meaning, reflecting sociocultural values, gender roles, and aesthetic dominants of their respective epochs. The research establishes that, despite differences in literary traditions, secondary female characters in both works perform key compositional and semantic functions: they form value-based contrasts, structure the narrative, symbolize the crisis of social norms, and constitute a significant element of the poetics of female space.

Keywords: secondary female characters, comparative analysis, poetics, symbolism, Chinese and Russian literature, gender representation.

Введение

Вопрос репрезентации женских образов в классической литературе занимает особое место в гуманитарных исследованиях, поскольку именно через образы женщин отражаются социокультурные установки, ментальные ориентиры эпохи и национальные идеалы. Женский персонаж, даже в роли второстепенного героя, способен не только формировать эстетический контекст произведения, но и служить ключом к пониманию историко-культурной специфики литературной традиции. В этом контексте особый интерес представляет сопоставление женских образов в романах «Сон в красном тереме» Цао Сюэциня и «Война и мир» Льва Толстого — произведениях, признанных национальными шедеврами, отражающими ценностную модель общества Китая и России соответственно.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью изучения второстепенных женских персонажей, которые, несмотря на меньшую сюжетную нагрузку по сравнению с главными героинями (Наташей Ростовой и Линь Дайюй), выполняют важную функцию в художественной системе романов. В современных работах внимание чаще уделяется главным женским персонажам как репрезентантам авторского идеала, однако второстепенные фигуры — такие как Элен Курагина, княгиня Друбецкая, Баочай, Тань Чунь и другие — дают не менее значимый материал для анализа женских архетипов, социальной роли женщины, а также культурных различий между Востоком и Западом.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей художественной репрезентации вто-

ростепенных женских персонажей в двух национальных литературных традициях — русской и китайской — на материале указанных произведений. Сравнительный анализ позволяет проследить не только типологию женских образов, но и различия в авторском подходе к темам морали, любви, светского общества и традиции.

Научная новизна работы заключается в смещении акцента с центральных героинь на второстепенные женские образы, которые, несмотря на периферийное положение в сюжетной структуре, выполняют важные функции контраста, моралистической экспозиции, а иногда и носителей социальной критики. В рамках сопоставительной литературы подобный фокус анализа остается слабо разработанным, особенно в русско-китайском контексте.

Методологическая база данного исследования опирается на принципы сопоставительного анализа, а также на применение поэтического и культурно-исторического подходов. Анализ осуществляется через изучение художественной структуры произведений, характера и функций персонажей, особенностей именования и системы символов. Такой подход позволяет рассматривать женские образы не только как элементы художественной композиции, но и как носителей культурных смыслов, отражающих ценности, социальные установки и гендерные представления соответствующей эпохи.

Современные исследования, посвящённые образу женщины в классической литературе, выявляют устойчивую тенденцию сосредоточения внимания на центральных героинях, в то время как второстепенные персонажи остаются на периферии научного анализа. В этой связи представляется значимым обзор тех немногочисленных работ, которые так или иначе затрагивают репрезентацию женских образов в «Войне и мире» и «Сне в красном тереме».

Чжао Нань в своей работе обращает внимание на то, что у Л.Н. Толстого наблюдается явное противопоставление между духовно цельными героинями (например, Наташей Ростовой) и представительницами светского общества, такими как Элен Курагина и Анна Павловна Шерер, которые описываются как «пустые, лицемерные и корыстные» [1]. Автор подчёркивает, что второстепенные женские персонажи у Толстого служат маркерами морального разложения и социального упадка, при этом выполняя важную эстетико-композиционную функцию.

Параллельный подход прослеживается и в китайской литературной традиции. По наблюдению Д.П. Петренко, женские образы в «Сне в красном тереме» глубоко укоренены в конфуцианско-даосской культурной парадигме, где каждая героиня представляет определённый поведенческий архетип — от послушной и добродетельной до мятежной и трагически обречённой [2]. Особенность романа заключается в том, что, несмотря на номинально мужского главного героя, акцент повествования сделан именно на женской среде, в которой разворачиваются ключевые драматические и символические линии.

С поэтической точки зрения, В. Бугович в своих работах прослеживает связь между образом Наташи Ростовой и природным пейзажем, утверждая, что природа становится своеобразным медиатором внутреннего мира героини и культурного кода произведения [3]. В этом контексте женские фигуры приобретают символическое значение, выходя за рамки бытового или психологического реализма. Нажмиддинова Ш. анализирует два женских архетипа в романе Толстого — Наташу и княжну Марию, подчёркивая, что первая олицетворяет эмоциональную спонтанность, а вторая — евангельское смирение. Обе линии раскрывают идею «женского служения», пусть и в противоположных формах [4].

С другой стороны, китайские исследователи Чэнь Хуэй и Цао Лян в лингвокультурологическом ключе подчеркивают, что имена второстепенных героинь в «Сне в красном тереме» играют ключевую роль в построении художественного смысла. Через структуру имени автор закладывает предопределённость судьбы, ментальные черты и социокультурную функцию образа [5].

Наконец, исследование Шипановской и Иванова раскрывает символику красного цвета как знакового элемента женского пространства в китайском романе. Цвет становится универсальным маркером страсти, власти, трагедии и духовного просветления, что усиливает художественную экспрессию женского начала [6]. Таким образом, анализ представленных источников позволяет утверждать, что несмотря на активную разработанность темы женских образов в классических романах, вопрос о второстепенных героинях как носителях культурной модели остаётся малоизученным. Данный пробел и определяет необходимость настоящего сопоставительного исследования, направленного на выявление типологических, символических и поэтических особенностей второстепенных женских образов в двух национальных литературных традициях.

Эстетика и стратегия художественной репрезентации второстепенных женских образов

Изображение второстепенных героинь в романах «Сон в красном тереме» и «Война и мир» демонстрирует не только различные эстетические принципы, но и глубинную обусловленность культурными нормами, социальной иерархией, этическими установками эпохи. В отличие от главных женских персонажей, второстепенные героини часто выступают носителями коллективных установок, культурных кодов, а также служат средством

раскрытия ценностных и нравственных ориентиров главных героев и общества в целом.

В романе Л.Н. Толстого второстепенные женские персонажи — Элен Курагина, Лиза Болконская, княгиня Друбецкая, Анна Павловна Шерер — представлены как фигуры, через которые автор демонстрирует деградацию светской морали и утрату подлинной духовности. Эстетика их репрезентации строится на ироничном контрасте между внешней притягательностью и внутренней пустотой. Так, Элен описана как «*одна из красивейших женщин петербургского света*», однако её речь наполнена банальными выражениями и французизмами: «*C'est ravissant*…» [7]. Эти формулы лишены глубины и выполняют декоративную функцию, подчеркивая отчуждение от духовной жизни.

Для Толстого языковое поведение второстепенных героинь является отражением их социальной роли. Элен говорит мало, но эффектно — её высказывания служат социальной игре, где важна форма, а не содержание. Лиза Болконская, напротив, демонстрирует инфантильную эмоциональность и неспособность к духовному росту, что особенно явно проявляется в её нарративной функции: она появляется, чтобы подчеркнуть отстранённость князя Андрея от светской среды и вскрыть трагическое несовпадение желаемого и действительного в браке.

У Цао Сюэциня система второстепенных героинь значительно шире и типологически разнообразнее: 宝钗 (Баочай), 王熙凤 (Ван Сифэн), 探春 (Тань Чунь), 迎春 (Ин Чунь) и другие не просто окружают главного героя, но формируют многоголосое женское пространство, в котором отражается структура общества и внутренняя этика семейного уклада. В отличие от Толстого, Цао Сюэцинь придаёт второстепенным женским персонажам самостоятельную ценность, они не только служат контрастом главной героине, но и представляют различные модели поведения, восприятия долга, любви, власти и личной воли.

Например, Ван Сифэн — энергичная, расчётливая и властная женщина — резко выделяется на фоне более мягких и традиционных женских фигур. В диалоге с прислугой она говорит: «*谁要是多嘴，我就割了他的舌头！*» («*Если кто осмелится болтать — я вырву ему язык!*») [8]. Её речь насыщена повелительными наклонениями, угрозами, резкими глаголами, что формирует образ «женского управителя», выходящего за рамки традиционного женского поведения. Этот образ становится символом парадоксального слияния власти и уязвимости, присущего многим героиням позднего феодального Китая.

Баочай, напротив, олицетворяет идеал «тихой добродетели» в соответствии с конфуцианской нормой «*三从四德*» — тройного подчинения и четырёх женских добродетелей. Её речь — ровная, сдержанная, насыщена устойчивыми выражениями, направлена на гармонизацию конфликтов. Например: «*我从来不爱多言，怕言多必失*» («*Я не люблю говорить много, ибо излишнее слово может привести к беде*») — такое высказывание не просто черта характера, а языковая реализация социальной нормы [8].

Толстой в этом отношении более склонен лишать второстепенных героинь глубокой индивидуальности. Их высказывания чаще служат функциональным задачам: подчеркнуть моральную деградацию (Элен), показать конформизм (Анна Павловна), или, наоборот, пассивность и духовную слабость (Лиза Болконская). Их языковая палитра бедна — они говорят не как личности, а как типы. В китайском тексте же второстепенные героини — это сложные персонажи, обладающие речевой и сюжетной автономией, их речь варьируется в зависимости от социального положения, образования, внутреннего темперамента.

Сравнительный анализ также показывает различия в способах включения второстепенных героинь в повествование. У Толстого эти персонажи часто вводятся через общественные сцены (балы, приёмы, салоны), где они функционируют как часть светского пространства, тогда как у Цао Сюэциня их «действие» происходит в пределах полузакрытого женского мира (大观园), где каждая героиня имеет возможность раскрыться не только в диалоге, но и в письме, поэтической импровизации, внутреннем монологе, что придаёт их образам литературную глубину.

Таким образом, второстепенные женские образы в «Войне и мире» и «Сне в красном тереме» строятся на принципиально разных художественных основаниях. У Толстого — это функциональные фигуры, работающие на раскрытие темы нравственного распада и социальной фальши, у Цао Сюэциня — автономные персонажи, в речевом поведении которых закодирована целая модель китайской культурной иерархии. Обе стратегии раскрывают не только отношение автора к женщине, но и его эстетическое восприятие мира, где язык — это не просто форма, а носитель социального, этического и философского содержания.

Символическое моделирование женственности в образах второстепенных героинь

Второстепенные женские образы в романах «Сон в красном тереме» и «Война и мир» не ограничиваются их сюжетной функцией — напротив, они формируют сложную систему символических и метафорических кодов, через которые авторы передают ключевые идеи о женщине, обществе и морали. Эти образы прочитывают-

ся как многослойные языковые конструкции, в которых сочетаются звучание имени, цветовая семантика, пространственные ассоциации и культурные архетипы.

Одним из важнейших каналов символизации является антропонимика. В китайском романе выбор имен для женских персонажей обусловлен не только литературной традицией «говорящих имён», но и конфуцианской символикой. Например, имя Баочай (宝钗, дословно «*драгоценная шпилька*») указывает на украшение, декоративную функцию, но одновременно и на скрытую остроту, что находит отражение в её способности сдерживать эмоции и действовать рационально. Имя Тан Чунь (探春, «*ищущая весну*») имеет ещё более прозрачную символику: героиня ищет обновление, порядок и гармонию в распадающемся доме, воплощая весеннюю надежду, которая, впрочем, не сбывается. Само включение слова «*весна*» в имена героинь (Юань Чунь, Ин Чунь, Си Чунь, Тан Чунь) отражает попытку через женские образы воплотить цикл жизни, где каждая фигура ассоциируется с определённым этапом эмоционального и духовного взросления.

Толстой, напротив, демонстрирует ироническое отношение к именам второстепенных героинь. Например, имя Элен (созвучное французскому *hélène*, то есть «*свет*») оборачивается своего рода авторской насмешкой: её образ скорее символизирует духовную темноту, чем просветление. Элен использует социально одобряемые речевые формулы, но они лишены подлинного содержания. Её «*сияние*» — это маска, за которой скрывается нравственная пустота. Таким образом, имя становится антонимическим маркером, задающим образу ироническую перспективу.

Следующим важным пластом символики является цветовая репрезентация, особенно заметная в «Сне в красном тереме». Цвет красный неслучайно вынесен в заглавие романа — он символизирует одновременно страсть, роскошь, власть, женскую судьбу и трагедию. Как подчеркивают Костанда И А. [9], «*красный терем*» — это не только место, но и образ-жребий, в котором заключена вся обреченность женской доли. Баочай ассоциируется с золотом и розовым (символ умеренности и благородства), а Ван Сифэн — с ядовито-красным, цветом власти, насилия и роковой энергии. В «Войне и мире» цветовая система менее насыщена, однако стоит обратить внимание на описание нарядов Элен: «*в платье цвета лунного серебра*», «*с бриллиантами, игравшими на груди*». Цвет как бы рассеивает плотность образа, превращая героиню в холодный эстетический артефакт, лишённый внутреннего содержания.

Метафорика телесного и предметного мира также активно участвует в формировании образов. В китайском тексте женские тела часто уподобляются цветам: Баочай — это «*пышный пион*», символ благородства; Ин Чунь — «*хрупкий нарцисс*», предвещающий её безвольную судьбу. Зеркало, снег, дождь, персиковый цвет — всё это фигуры, закреплённые за женским миром, и в особенности за фигурами второстепенных героинь, что подчеркивает их поэтическую природу, но и их уязвимость. Ван Сифэн, напротив, в речи и описаниях не связана с цветами — её символы скорее металлические, острые: нож, серебро, решётка. Подобный контраст усиливает социальную и психологическую типологизацию.

У Толстого образ тела используется как средство социальной маскировки. В сценах с участием Элен её телесность — это предмет поклонения, почти статуя: «*шея, грудь, плечи были совершенны*». Однако в этом нет теплоты — тело эстетизировано до холодной скульптурности. Женское тело в светском пространстве Петербурга — не субъект, а объект демонстрации. В этом и состоит метафорическая разница: у Цао Сюэциня тело говорит, чувствует, страдает; у Толстого — оно молчит, выставлено напоказ.

Не менее важен и символизм архитектурного пространства, в котором действуют героини. Дагуань юань — «*Большой Видовой сад*» — является женским миром, изолированным от социума, но насыщенным внутренней речью и символами. Здесь героини пишут стихи, ведут беседы, участвуют в ритуалах и обрядах, пространственно разделены, но духовно объединены. У Толстого аналогичную функцию выполняет светский салон, но это пространство публичное, где женщины играют социальные роли, не раскрывая подлинной сути. Княгиня Друбецкая появляется в салоне только ради выгоды, Анна Павловна — ради контроля над коммуникацией. Их речи — ритуальные, они функционируют как речь власти, а не как индивидуальное высказывание.

Наконец, важно отметить, что у обеих авторов эмоциональная сфера героинь, особенно второстепенных, выражена через особые формы речевой опосредованности. В «Сне в красном тереме» часто используются плачевые мотивы, аллюзии, скрытые цитаты и поэтические интертексты. Например, сцена, где Тан Чунь осознаёт невозможность спасти род, сопровождается поэтической вставкой, в которой весна «*не спасает цветов от ветра*». Это не просто украшение — это внутренняя речь персонажа, превращённая в лирический код. У Толстого, напротив, второстепенные героини редко говорят от первого лица: их чувства передаются через комментарии повествователя или реакцию мужчин, что свидетельствует о их структурной подавленности в нарративе.

Таким образом, символическая система и метафорика позволяют глубже осмыслить второстепенные женские образы как сложные текстуальные образования, в которых соединяются эстетика, идеология и культура. У

Цао Сюэциня — это автономные фигуры, чья символика говорит о боли и достоинстве. У Толстого — это чаще проекции критики общества, за которыми редко проступает личная драма. Различие не столько в функции, сколько в авторской философии — женщина либо существует как культурная сила, либо растворяется в социальной декорации.

Нарративная роль и композиционная функция второстепенных героинь

Второстепенные женские персонажи в романах «Сон в красном тереме» Цао Сюэциня и «Война и мир» Л.Н. Толстого выполняют гораздо более значимую функцию, чем может показаться на первый взгляд. Несмотря на отсутствие центрального положения в сюжете, эти героини представляют собой важные смысловые опоры нарратива: они формируют идеологические контрасты, акцентируют поворотные точки в развитии действия и служат зеркалами, в которых отражаются судьбы главных героев. Их композиционная значимость заключается не в линейной развитости, а в структурной насыщенности функций, включая ценностное противопоставление, символизацию общественного кризиса и участие в модусах речевой передачи повествования.

Прежде всего, второстепенные героини нередко выступают в роли ценностных оппонентов или контрастных фонов по отношению к центральным женским персонажам. В «Войне и мир» образ Элен Курагиной создаёт антипод к Наташе Ростовой. Элен, чья жизнь лишена внутренней морали, символизирует разложение светского общества. Как отмечает Андреева, Элен воплощает светскую пустоту, противоположную органической женственности Наташи [10]. Через контраст с Элен подчеркиваются духовные трансформации Наташи: если первая оказывается пленницей общественного ритуала, то вторая находит путь к подлинной любви и материнству. Этот приём можно охарактеризовать как этический контраст, усиливающий внутреннее развитие главной героини.

Аналогичная функция наблюдается в «Сне в красном тереме», где Ван Сифэн — умная, но жестокая и корыстная хозяйка дома — противопоставляется Тан Чунь, чьё стремление к гармонии остаётся невостребованным в условиях распада родовой системы. В сцене, когда Ван Сифэн жестоко расправляется с одной из служанок, её речь насыщена резкими глаголами, угрозами и прямыми приказами: «*谁要是犯了规矩，就让她给我滚出去！*» («*Кто осмелится нарушить правила — немедленно вон отсюда!* »)— это не просто выражение гнева, а вербальная реализация власти, направленной на подавление, а не на созидание. Именно через такой образ усиливается трагизм Тан Чунь, чья попытка спасти дом через моральное воздействие оказывается обречённой. Здесь второстепенная героиня становится символом кризиса семейной власти и утраты моральных ориентиров.

Наряду с этим, композиционная роль второстепенных героинь заключается в их способности задавать ритм и создавать внутренние напряжения в повествовании. Так, Анна Павловна Шерер открывает роман Толстого сценой светского приёма, которая закладывает тонацию общественного мира, функционирующего на ритуалах и внешней корректности. Её речь формализована: «*Вы слышали, что император Александр не поедет в Вену?*» — информация здесь подается в виде светской сплетни, тем самым создавая фон повествовательной манипуляции, который будет многократно развиваться в романе. Эта героиня, как и княгиня Друбецкая, является не самостоятельной носительницей мнения, а передаточным звеном чужой воли, что проявляется в их стремлении управлять ситуацией извне.

В китайском романе «Сон в красном тереме» второстепенные героини часто участвуют в создании эпизодов напряжения и поворотных сюжетных точек. В одном из таких эпизодов Баочай, не будучи центральной фигурой главы, играет ключевую роль в обсуждении будущего брака Цзя Баоюя. Её молчаливая реакция, отсутствие прямых высказываний, эмоциональная сдержанность становятся важным нарративным сигналом изменения в отношениях между персонажами. Таким образом, её молчание — это не отсутствие голоса, а композиционная пауза, обозначающая смещение акцента и изменение динамики.

Кроме того, второстепенные героини активно участвуют в формировании повествовательной перспективы через различные речевые формы. В «Войне и мир» Толстой часто использует внутреннюю фокализацию через реакцию окружающих мужчин, чтобы передать значимость женщины. Так, Лиза Болконская практически не говорит сама — её страдания передаются через восприятие князя Андрея: «*Он посмотрел на нее как на ребенка, не понимающего ничего*». В этом нарративном приёме отражается патриархальная структура взгляда, где женский голос приглушён и представлен через посредника.

Напротив, в «Сне в красном тереме» второстепенные героини получают самостоятельные речевые роли: они пишут стихи, участвуют в поэтических собраниях, вступают в диалог с главными героями, обсуждают судьбы семьи. Это делает их полноценными субъектами речи, а не объектами чужого взгляда. Например, в сцене поэтического состязания Тан Чунь произносит строки: «*桃花流水杳然去，别有天地非人间*» («*Поток уносит цветы персика в дали, как будто в мир, отличный от людского*»), — что не только отражает её внутреннюю чувствительность, но и встраивает героиню в культуру текста как создателя, а не только участника.

Таким образом, нарративная и композиционная функции второстепенных героинь в обоих произведениях выходят за рамки декоративной второстепенности. У Толстого они чаще функционируют как элементы критики общества, фон для нравственных ориентиров главных героев или маркеры кризиса. У Цао Сюэциня — они полноценные участники повествования, носители смысла, речевых стратегий и эмоциональных переходов. Это различие обусловлено не только авторским выбором, но и глубинными культурными представлениями о женской роли в обществе и литературе.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на сопоставительный анализ второстепенных женских образов в романах «Сон в красном тереме» Цао Сюэциня и «Война и мир» Л.Н. Толстого. В результате анализа выявлены различия и сходства в репрезентации данных персонажей, в их функциональной и семантической нагрузке, а также в используемых авторами художественных и речевых стратегиях. Выяснено, что во обоих произведениях второстепенные женские героини играют значимую роль в композиционной структуре и нарративной организации текста. Они выполняют функции ценностного контраста, сюжетного катализатора и посредника между основными действующими лицами и социальным контекстом. При этом степень их нарративной автономии и характер художественной репрезентации различаются: в китайском романе второстепенные героини чаще наделены индивидуализированной речью и символической глубиной, тогда как в русском тексте они преимущественно выполняют структурно-поддерживающую или обобщающую функцию.

Анализ ономастики, цветовой символики и метафорических конструкций показал, что второстепенные женские образы формируются не только средствами прямого описания, но и через разветвлённую систему культурных и языковых кодов. Это позволяет рассматривать данные персонажи как текстовые элементы, отражающие идеологические, этические и эстетические установки своего времени. Полученные результаты демонстрируют потенциал второстепенных женских образов как предмета филологического анализа в рамках межкультурного и межтекстового подхода. В перспективе целесообразно расширить исследование рассмотреть рецептивные аспекты восприятия второстепенных героинь в экранизациях, адаптациях и переводах. Дополнительное внимание может быть уделено прагматико-дискурсивным характеристикам женской речи и стратегиям нарративной маргинализации или активизации второстепенных персонажей в контексте историко-культурной эволюции литературных традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжао Нань. Образы светских дам в произведениях Л.Н. Толстого (на материале романа «Война и мир») // Успехи гуманитарных наук. — 2022. — №7. — С. 66–69.
2. Петренко Д.П. Образ женщины в художественной литературе Китая на примере романа «Сон в красном тереме» и «Рассказов Ляо Чжая о необычайном» // Гуманитарный трактат. — 2021. — №5. — С. 45–47.
3. Бугович В. Некоторые аспекты интерпретации романных образов Л.Н. Толстого (образ Наташи Ростовой в романе Война и мир) // Humanity Space International Almanac. — 2012. — №1(2). — С. 391–406.
4. Нажмиддинова Ш. Два женских образа в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» // Вестник магистратуры. — 2022. — №12–6 (135). — С. 153–155.
5. Чэнь Х., Цао Л. Анализ антропонимов в художественном тексте «Сон в красном тереме» Цао Сюэциня // Вестник Челябинского государственного университета. — 2023. — №5 (475). — С. 131–137.
6. Шипановская Л.М., Иванов А.А. Символическое значение красного цвета в романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» // Материалы конференции. — 2020. — С. 178–180.
7. Толстой Л.Н. Война и мир. — М.: Художественная литература, 1983. — 704с.
8. Сюэ-цинь Ц. Сон в красном тереме. Т. 2. — М.: Азбука-Аттикус, 2024. — 800с.
9. Костанда И.А. Функции колоронимов со значением красный в романе Цао Сюэциня Сон в красном тереме // Научный вестник Международного гуманитарного университета. Серия: Филология. — 2015. — №17 (2). — С. 34–36.
10. Андреева В.Г. Героини романов Л.Н. Толстого и «одуряющее свойство» светского существования // Два века русской классики. — 2021. — №3(1). — С. 160–209.

© Сун Даньно (lilysmomforever@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.45

СВЕТСКИЙ ПОРТРЕТ В АМЕРИКАНСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ ЖЕНСКИХ ЖУРНАЛАХ (НА ПРИМЕРЕ «VOGUE»)

SECULAR PORTRAIT IN AMERICAN WOMEN'S ELECTRONIC MAGAZINES (ON THE EXAMPLE OF "VOGUE")

D. Khalgaeva
S. Mandzhieva
D. Dzhalova
A. Mandzhieva
A. Shvidskaya

Summary: The subgenre "secular portrait" has always been characterized by a special tonality of discourse - a significant lack of colloquiality and irony, the presence of a diverse literary vocabulary, and a relatively complex syntax. The article examines the secular portrait in American electronic women's magazines on the example of the magazine "Vogue" to determine its specificity. The gender specificity of the "social portrait" consists of an accentuated highlighting of the characteristics of a person – both a woman and a man – from the point of view of a woman, i.e. the priority is to determine subtle, emotionally significant nuances of behavior and appearance.

Keywords: secular portrait, genre, American electronic women's magazine, discourse.

Халгаева Долорес Дорджиевна
кандидат филологических наук, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, (г. Элиста)
namgil@rambler.ru
Манджиева Светлана Валериевна
кандидат филологических наук, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, (г. Элиста)
evsheeva@yandex.ru
Джалова Даяна Батровна
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, (г. Элиста)
ddzhalova@inbox.ru
Манджиева Айсана Максимовна
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, (г. Элиста)
mandzievaa@yandex.ru
Швидкая Алина Олеговна
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, (г. Элиста)
aline.shvidkaya@yandex.ru

Аннотация: Субжанр «светский портрет» всегда отличался особой тональностью дискурса – значимым отсутствием разговорности и ироничности, наличием разнообразного литературного вокабуляра, для него характерен относительно сложный синтаксис. Статья рассматривает светский портрет в американских электронных женских журналах на примере журнала «Vogue» для определения его специфики. Гендерная специфика «светского портрета» состоит в акцентированном выделении характеристик человека – как женщины, так и мужчины – с точки зрения женщины, т.е. приоритетным является определение тонких, эмоционально значимых нюансов поведения и внешности.

Ключевые слова: светский портрет, жанр, американский электронный женский журнал, дискурс.

В жанровой системе электронных женских журналов особое место занимает такая разновидность светской колонки, как светский портрет.

В рубрике американского «Vogue» помещают объемные текстовые материалы, в центре внимания которых — светские персонажи, но уже представленные в биографическом ракурсе и более детально, как правило, на основе предварительного исследования и интервью, что дает нам основание назвать эту разновидность светской колонки «светский портрет».

Как отмечают, в современной стилистике и жанроведении складывается представление о портретировании как универсальной форме текстовой репрезентации человека, характерной для разных сфер общения. Так, портрет является важнейшим структурным элементом очерка [1; www]. Однако портрет в медийном дискурсе характеризуется реальной личностью, направленностью на массового адресата, доминирующей коммуникативной установкой на объективность изображения. Характерными особенностями очерка являются документальность, достоверность фактов, событий, о которых идет речь. В нем называются подлинные имена и фамилии изображаемых лиц, действительные, а не вымышленные места событий, описывается реальная обстановка, указывается время действия. Одновременно в очерке, как и в художественном произведении, исполь-

зуются изобразительные средства, вводятся элементы художественной типизации. Портретный очерк разрабатывает определенный аспект концепции человека, раскрывающий внутренний мир героя, социально-психологическую мотивацию его поступков, индивидуальное и типическое в характере. В очерке широко используются авторская оценка, а также элементы художественного, образного описания действительности.

Как можно заметить, портретный очерк как жанровая разновидность получает развитие в отечественной традиции в рамках художественно-публицистических текстов. Близкий же ему по своей художественно-публицистической природе светский портрет, или портрет селебрити, является чрезвычайно характерным явлением американского журнализма, связанным, во-первых, с самой культурой селебрити, сложившейся именно в данной социально-культурной общности, и, во-вторых, разрабатываемым в рамках столь популярного американского жанра, как светская колонка.

Заметим, что подготовка подобных публикаций требует большой предварительной работы, в том числе, например, изучения деталей биографии светского персонажа, встреч и интервью, что совершенно очевидно из самого их содержания. Например, в следующем отрывке речь идет о встрече журналистки со своим персонажем, и здесь представляется возможным дать описание внешности супермодели:

A few weeks after her workout session, I'm meeting Upton for a meal at her favorite restaurant, Nobu, in Manhattan's Tribeca neighborhood. In the dusky light of the restaurant, Upton seems much more glamorous than she did at the gym. She is dressed, once again, in all black: Her blonde hair is loose, and she's wearing Rag & Bone jeans, Sam Edelman boots, and a black Emilio Pucci top with a jagged slit across the chest. She doesn't have the alien air that many models have when you see them up close. In fact, it's hard not to be struck by the notion that Upton looks like a regular person, a version—if an exceptionally pretty one—of the type of girl you might see walking down the street. / Спустя несколько недель после встречи с Аптон во время ее сессии в тренажерном зале мы видимся за обедом в ее любимом ресторане Нобу, в районе Трайбека на Манхэттене, где при неярком свете она выглядит более гламурно, чем за тренажерами. Она, как и в прошлый раз, одета во все черное. Ее светлые волосы распущены; на ней — джинсы Rag & Bone, сапоги фирмы Sam Edelman, черный топ от Emilio Pucci с неровным вырезом на груди. Кейт не производит впечатления неземного создания, как многие другие модели, когда видишь их очень близко. На самом деле, поражаешься тому, что она вполне себе обычный человек, или, скажем так, девушка такая же, как и многие другие, которых встречаешь на улице, с единственной разницей, что она удивительно красива [2; www].

Описание внешности человека вбирает в себя и отражает общие признаки стиля и композиции всего произведения, а также особенности художественного мира автора [1; www]. Портрет персонажа создаёт у читателя зрительное представление о герое и задаёт эмоциональный тон его восприятия. Очевидно, что документальность, достоверность фактов, событий, о которых идет речь, являются характерными стилевыми чертами и светского портрета. Например, в рассматриваемом примере приводится название ресторана, в котором происходит встреча: *Nobu, in Manhattan's Tribeca neighborhood*. (Трайбека (TriBeCa) — сокращение от Triangle Below Canal, «треугольник под Канал-стрит», введенное в обиход риэлтерами в конце прошлого столетия и обозначающее территорию, ограниченную с севера Канал-стрит, с востока Бродвеем и на юге Чэмберс-стрит... Двигаясь далее по Хадсон-стрит, турист наткнется на одно из популярнейших заведений Нью-Йорка — японский ресторан «Nobu», принадлежащий Роберту Де Ниро и шеф-повару Нобу Мацухисе. Очередь из желающих поужинать в «Nobu» растягивается на несколько недель... [3; www].

Более того, чрезвычайно характерным в описании внешности героини рассказа представляется перечисление брэндов ее одежды: *Rag & Bone* jeans (Согласно одному из сайтов модной одежды net-a-porter.com: Undoubtedly one of the coolest brands of the moment... The label's easy-going designs have been spotted on everyone from Miranda Kerr to Rachel Bilson / Один из самых модных брендов в настоящий момент, одежду в свободном, непринужденном стиле с этим лейблом носят все — от Миранды Керр до Рэчел Билсон); *Sam Edelman boots* (дизайнер Сэм Эдельман, «огромное число знаменитых покупательниц», в том числе «актрис, певиц и других представительниц модной среды»; влияние нью-йоркского образа жизни, т.е. «демократичности и американского видения сексуальности» http://shophelp.ru/brands/sam-edelman.html), and a black *Emilio Pucci* top (Эмилио Пуччи, «король повседневного кутюра»; среди клиенток — Жаклин Кеннеди, Дженнифер Лопес, Изабелла Росселини и др. [4, www]. Известно, что американцев отличает приверженность к брэндам («a high degree of brand-name consciousness») [5; С. 29]. По-видимому, именно брэнды являются маркерами социального статуса в этом свободном демократическом обществе, не лишенном, однако, деления на haves и have-nots, т.е. привилегированных собственников и тех, кто не имеет собственности.

Очень часто авторами светской колонки в журнале «Vogue» являются и известные писатели, как, например, Роберт Салливан (Robert Sullivan) — автор таких произведений, как Rats, The Meadowlands, A Whale Hunt, The Thoreau You Don't Know, а также публикаций в известных американских изданиях The New Yorker, The New York Times, New York, A Public Space and Vogue; Колум Тойбин

(Colm Tóibín) — ирландский автор романов, рассказов, эссе, драматург, журналист, критик и поэт; Джейсон Гай (Jason Gay) — авторитетный журналист, публикующийся в таких изданиях, как GQ, Rolling Stone, Outside, The New York Observer and Vogue; Кеннеди Фрейзер (Kennedy Fraser) — автор таких произведений, как The Fashionable Mind: Reflections on Fashion 1970-1981, Ornament and Silence: Essays on Women's Lives и др.

К основным приёмам портретизации, помимо описания внешности персонажа, можно отнести и упоминание его наиболее значимых высказываний. В публицистическом тексте речь персонажа – это, как правило, речь реального человека, которая представляет в первую очередь источник информации о мире (в том числе и о самом персонаже как элементе мира), что, однако, не отменяет её художественных функций [1; www].

Прямая речь создает эффект присутствия и непосредственного общения с селебрити, в ней улавливаются интонации ее живого и эмоционального высказывания по поводу, столь волнующего всех предмета — как выдающегося бюста супермодели (*a stunning breadth of cleavage; "Is she fat?" her healthy body, my bra size*). Речь персонажа является важным средством раскрытия характера героини, ее мировоззрения; речевые детали выполняют, таким образом, психологическую, характеризующую, культурно-историческую и оценочную функции. Авторский комментарий вводит эту речь в общий контекст, выделяя отдельные моменты и выражая авторское отношение, — в данном случае симпатию и сочувствие. К примеру, высказывания в прессе и Интернете характеризуются в авторской речи лексемой rumblings (шумиха) с отрицательной коннотацией: *Rumbling: general but unofficial talk or opinion often of dissatisfaction — usually used in plural; общая лексика: бурчанье*.

Помимо искусного использования синтаксических средств, отметим также эстетически организованную системность лексической базы текста. Системная организация текста построена на основе повторения и развития микротем, обозначенных ключевой лексикой, т.е. набором лексем, вошедших в заголовок и лид. Например, в следующем отрывке продолжается микротема обольстительной фигуры (*Killer curves*) в сочетании с традиционным железным упорством (*old-fashioned ambition*):

It's official: Being Kate Upton is hard work. If you've come anywhere near a newsstand in the last year—or a Super Bowl telecast or a late-night talk show—you know that the curvaceous, effervescent blonde has propelled herself from obscure Florida swimsuit model to viral video star to bona fide cultural phenomenon of the kind that brings to mind the models we've gotten to know on a first-name basis: Gisele, Kate, Naomi… (Заявляем официально: быть Кейт Аптон – это тяжелый и упорный труд. Если вы подходили к журнальным стендам в прошлом году или смотрели по телевизору Супер Кубок или ток-шоу за полночь, то вы должны знать, что эта вся излучающая сияние блондинка с соблазнительными формами сделала самостоятельную карьеру, от неизвестной никому модели, рекламировавшей купальники во Флориде, затем популярной видеозвезды до настоящего культурного феномена той категории супермоделей, которые приходят вам на ум и которых вы знаете и зовете запросто по имени — Жизель, Кейт, Наоми…)

Приведем лексикографическое описание ключевой лексики:

CURVES: a curving line or shape of the human body and especially of a woman's body curves 1) *Общая лексика: круглые скобки, формы (о женской фигуре)* 3) *Табуированная лексика: (pl) хорошая женская фигура* [6; www].

KILLER 3a: *one that has a forceful, violent, or striking impact* 5. *разг. что-л., производящее сильный эффект, что-л. сногсшибательное, потрясающее; бомба, сенсация* [6; www].

CURVACEOUS: having or suggesting the curves of a well-proportioned feminine figure прил.; разг. соблазнительный, пышный (о женской фигуре) [6; www].

BLOND 1: *of a flaxen, golden, light auburn, or pale yellowish-brown color; also***:** *having blond hair, spelled blond when used of a boy or man and often blonde when used of a girl or woman blond* 1. *сущ. блондин* 2. *прил. белокурый, светлый Syn: fair блондинка, блонды, шелковое кружево тонкой работы, белокурый, светлый белокожий, с очень белой кожей... [6; www].*

Согласно данным словарей эта лексика чаще всего сопровождается стилистической пометой разг., и в одном случае лексема отмечена как табуированная. Разговорная лексика – непременный атрибут подобных материалов и отражает, с одной стороны современный узус, который не может не влиять на журналистское слово, с другой стороны, является эффективным средством поддержания фатического дискурса, т.е. неформального, дружеского, приятного и заинтересованного разговора по поводу третьего лица.

EFFERVESCE 1: *to bubble, hiss, and foam as gas escapes* 2: *to show liveliness or exhilaration выделяться в виде пузырьков (о газе) шипеть, пениться (о напитке), быть в ударе, испытывать подъем, искриться.*

Прилагательное, производное от существительного используется в атрибутивном словосочетании *the curvaceous, effervescent blonde,* где контекст оказывает на него определенное влияние, придавая несколько разговорный оттенок; с другой стороны, романское происхождение лексемы в сочетании с латинскими суффиксами дает обратный эффект в сторону более возвышенного, литературного стиля.

Следующая ключевая лексика связана с микротемой традиционного железного упорства *old-fashioned ambition*, также заявленной в лиде к светскому портрету:

PROPEL: to drive forward or onward by or as if by means of a force that imparts motion — приводить в движение; продвигать вперед; толкать, стимулировать, побуждать.

VIRAL 1**:** *of, relating to, or caused by a virus*; 2**:** *quickly and widely spread or popularized especially by person-to-person electronic communication – вирусный.*

Обе лексемы, как можно заметить из их лексикографического описания, ассоциируются с активностью и движением вперед, обнаруживая тем самым тематическую привязанность к лексеме ambition, что очевидно в английской дефиниции (*a desire to do things and be active*):

AMBITION: a particular goal or aim: something that a person hopes to do or achieve: *a desire to be successful, powerful, or famous: a desire to do things and be active; честолюбие.*

Заметим, что смысловые наложения hard work, propelled herself и противопоставления: *obscure Florida swimsuit model — viral video star — bona fide cultural phenomenon of the kind that brings to mind the models we've gotten to know on a first-name basis: Gisele, Kate, Naomi* служат созданию как динамики смыслового развития текста, так и его эстетической организации.

Микротема соблазнительной фигуры получает дальнейшее развитие на протяжении всего материала и находит выражение, например, в следующих синтагматических и парадигматических связях ключевой лексики: *her appeal a mix of blonde bombshell and homespun girl next door; What makes the Kate Upton era so unlikely is that the things we love about her—those curves! that personality! — defy what the word model has come to mean, at least on the runway: a seemingly endless procession of lanky, expressionless wraiths.*

Заметим, и здесь смысловые наложения лексики одного тематического ряда — appeal, blonde bombshell, curves, personality — в противопоставлении со следующей — *homespun girl next door, a seemingly endless procession of lanky, expressionless wraiths.*

Приведем лексикографическое описание двух противоположных по значению ключевых лексем:

BOMBSHELL: something that is very surprising or shocking; a very attractive woman. Ср: *бомба, граната, неожиданная неприятность; сногсшибательная новость (американизм), красотка (сленг) [6; www].*

WRAITH 1a: *the exact likeness of a living person seen usually just before death as an apparition*; b: *ghost, specter*; 2: *an insubstantial form or semblance; shadow*; 3: a *barely visible gaseous or vaporous column; дух (кого-л.), являющийся незадолго до смерти или вскоре после нее; видение* [6; www].

Приведем еще примеры использования подобной лексики. Например, автор отмечает:

Descriptions of her *figure* tend to involve euphemisms for a single word: *breasts.* (При описании ее фигуры так или иначе привлекаются эвфемизмы для обозначения одного слова: бюст).

Эвфемизмы используются и в авторском комментарии, и в высказываниях знакомых Кейт Эптон:

To Michael Kors, for instance, who hosted Upton at last year's Met ball, she conjures an earlier era—when a model's ***healthy shape*** *went hand in hand with her* ***sexiness.*** *"When I look at Kate's* ***figure*** *I think, This is a person who's enjoying life," Kors says. "It harks back to the seventies, when we first had models like Patti Hansen and Christie Brinkley. They were* ***sexy****, but they were also* ***athletic****. And I think that Kate is very much that. You see her, and* ***her skin is glowing****; she's got a* ***gorgeous smile****. It's* ***optimistic****. It's not about* ***a sad girl on the corner****. It's about* ***a girl who's enjoying herself.***

"Listen, she's extremely ***sexy****," says Diane von Furstenberg, president of the Council of Fashion Designers of America. Von Furstenberg calls Upton the* ***perfect*** *role model, representing the idea that you should "embrace who you are"—* ***curves*** *included. "Two things are* ***extremely attractive****," she says.* ***"Health is beauty, and confidence is beauty."***

Однако сама супермодель достаточно откровенна относительно достоинств своей фигуры:

Kate signed with a modeling agent in Miami, and immediately began getting so much work that she moved there. The city's beach culture made her feel confident about her ***shape.*** *"In Miami,* ***boobs*** *are fantastic," she says. "I was so proud of them. I was so excited. Are you kidding? I'm in Florida, and I'm constantly in bikinis. I was like, Yes!* ***Killing*** *it! All the girls on the beach are gonna be so jealous!"*

В прямой речи самой селебрити используется стилистически сниженный вариант — *boobs.*

Таким образом, светский портрет как разновидность светской колонки, представляет собой художественно-публицистический жанр, близкий по своим основным стилевым чертам к очерку в отечественной журналистике. В то же время это чисто американское явление, связанное с культурой селебрити, с одной стороны, и светской колонкой, получившей наибольшее развитие именно в американской журналистике, что становится очевидным при сравнении американских материалов с публикациями в русскоязычной электронной версии журнала «Vogue».

Итак, как показывает анализ русскоязычных материалов, разновидность светского портрета находится, на наш взгляд, в стадии становления, что связано, по-видимому, с отсутствием самой культуры селебрити

(по крайней мере, в американских масштабах), с одной стороны, и со все еще неустоявшейся традицией самой жанровой разновидности, предъявляющей особые требования к журналисту. Однако уже есть достаточно яркие отдельные публикации, которые можно отнести к светскому портрету при условии использования в дальнейшем отечественной традиции в сфере художественно-публицистических жанров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юзифович В.А. О речевом портрете приднестровского политика // Журналистика в 2010 году: СМИ в публичной сфере: Тез. докл. Межд. науч. конф. 7–9 февраля 2011 г. – Москва, 2011. – Режим доступа: http://www.mediascope.ru/node/903
2. http://www.vogue.com/865230/the-kate-effect-kate-uptons-first-vogue-cover/
3. http://www.tourister.ru/world/america/united_states/city/new_york_city/publications/256
4. http://www.fashionpeople.ru/brands/brand_92.html
5. Гвишиани Д.М. Избранные труды по философии, социологии и системному анализу — М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2007. — 672 с.
6. Большой англо-русский и русско-английский словарь 2001. – Режим доступа: http://www.lingvo.ru
7. Халгаева Д.Д. «Светская хроника» как жанр женских электронных журналов (на материале русского и английского языков) диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19, Волгоград, 2015- 200с.

© Халгаева Долорес Дорджиевна (namgil@rambler.ru), Манджиева Светлана Валериевна (evsheeva@yandex.ru), Джалова Даяна Батровна (ddzhalova@inbox.ru), Манджиева Айсана Максимовна (mandzievaa@yandex.ru), Швидкая Алина Олеговна (aline.shvidkaya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.46

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ФРАНЦУЗСКИХ ФОНЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЭКСПРЕССИВНОСТИ

TO THE PROBLEM OF TRANSLATION INTO RUSSIAN OF FRENCH PHONETIC MEANS OF EXPRESSIVENESS

A. Chervony
A. Sidelnikova

Summary: The article is devoted to the problems of translating French phonetic means of expressiveness into Russian. The paper considers such phonetic means of expressiveness as alliteration, assonance, etc., as well as the strategy of their translation. The article points out the importance of transferring the phonetic sound that gives expressiveness to the linguistic material, which is a rather difficult translation task that requires knowledge of phonetic and phonostylistic features of the French and Russian languages, as well as knowledge of translation strategy and literary skill.

Keywords: translation, French, phonetic means of expressiveness, alliteration, assonance, translation strategy.

Червоный Александр Михайлович
Доктор филологических наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет»
ckutrik@yandex.ru
Сидельникова Анастасия Ивановна
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет»
sidelnikova.anastasia@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам перевода на русский язык французских фонетических средств экспрессивности. В работе рассматриваются такие фонетические средства экспрессивности, как аллитерация, ассонанс и др., а также стратегия их перевода. В статье отмечается важность передачи фонетического звучания, придающего языковому материалу экспрессивность, что является довольно сложной переводческой задачей, для решения которой от переводчика требуются знания фонетических и фоностилистических особенностей французского и русского языков, а также владение стратегией перевода и литературное мастерство.

Ключевые слова: перевод, французский язык, фонетические средства экспрессивности, аллитерация, ассонанс, переводческая стратегия.

Французский язык является одним из ведущих мировых языков, на котором написаны великие художественные произведения, всемирно известные научные и технические трактаты, сформулированы основополагающие для современной цивилизации политические и юридические законы и т.д.

Французский язык долгие годы служил средством международной дипломатии, на нем общались европейские элиты Европы, его использовала почта, он является одним из пяти официальных языков ООН и языком Евросоюза, он использовался и активно используется в качестве рабочего языка на мероприятиях самого разного формата и уровня.

Но, прежде всего, французский язык – это язык европейской культуры, обладающий обширным лексическим запасом, разнообразными грамматическими структурами, неповторимой фонетической формой, оригинальными стилистическими средствами, что позволяет выражать самые тонкие нюансы смысла, чувства, эмоции, экспрессию и т.д.

Экспрессивность (от. лат. expressio – выражение) – совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи. Экспрессивность свойственна единицам всех уровней языка [4, с. 591].

Экспрессивность французского языка создается фонетическими, лексическими, синтаксическими, стилистическими и грамматическими средствами.

Перевод французских языковых средств выразительности на русский язык представляет собой довольно непростую задачу. В данной статье обратим особое внимание на фонетические средства выражения экспрессивности несмотря на то, что, безусловно, фонетическая экспрессивность тесно связана с лексическими и стилистическими сторонами выражения экспрессивности.

Различие в строе языка, в том числе в фонетических системах двух языков весьма значительны, вследствие чего задача переводчика состоит не только в том, чтобы передать смысл того или иного языкового фрагмента, но и выразить особенность французского звучания, создающего эффект экспрессивности.

Для реализации, поставленной задачи переводчик должен иметь высокую общую лингвистическую компе-

тенцию, знания фонетических особенностей обоих языков, владеть развитым чувством стиля. К тому же переводчик вынужден прибегать к алгоритму определенных действий, которые лежат в основе перевода французских фонетических средств экспрессивности на русский язык.

Рассмотрим подробнее два наиболее репрезентативных и распространенных фонетических средства выражения экспрессивности во французском языке: аллитерацию и ассонанс, а также стратегию их перевода на русский. Начнем со стратегии перевода фонетических средств выражения экспрессивности.

По нашему мнению, переводчик должен осуществить несколько этапов работы над переводом фонетических средств выражения экспрессивности:

1. Обнаружить и осознать наличие в исходном языке фонетических средств выражения экспрессивности.
2. Идентифицировать средства выражения экспрессивности.
3. Осуществить поиск аналогичных звуков в переводящем языке.
   Переводчик должен попытаться подобрать звуки русского языка, близкие по звучанию к французским. Однако, полное фонетическое соответствие явление достаточно редкое. Подбор аналогичных русских звуков требует от переводчика высокого профессионального умения, поскольку даже незначительное звуковое несоответствие может изменить общее восприятие фрагмента текста.
4. Компенсировать звуки исходного текста.
   В случае, когда точный эквивалент подобрать невозможно, переводчик может попытаться осуществить компенсацию, например, компенсировать аллитерацию ассонансом или даже рифмой. Данный подход требует высокой степени переводческого мастерства и развитых литературоведческих и стилистических навыков. Формальная компенсация может нарушить гармонию фонетического контура фрагмента текста, изменить его смысловую нагрузку и оказаться неадекватной всему контексту.
5. Отказ от перевода фонетических средств экспрессивности.
   В некоторых случаях, если фонетические средства экспрессивности перевести невозможно, и их передача на русский язык существенно не влияет на корректное восприятие смысла текста, в том числе и на его эмоциональную составляющую, переводчик может принять решение опустить этот элемент своей работы и сконцентрироваться на точности и адекватности перевода. Эта мера вынужденная, но в определенных случаях это единственно верное переводческое решение.

Как уже было сказано выше, центральными фонетическими средствами выражения экспрессивности выступают аллитерация и ассонанс.

I. Аллитерация: звуковая игра согласных

Аллитерация (ср.– лат. alliteratio, от лат. ad – к, при и littera – буква) – один из способов звуковой организации речи, относящийся к так называемым звуковым повторам и заключающийся в симметрическом повторении однородных согласных звуков [1, с. 27].

Повторение согласных звуков, преимущественно в начале слов. мастерски используемый прием во французской литературе, он создает своеобразный звуковой эффект, который может быть похож на звукоподражание, усиливая ритмичность текста и придавая ему неповторимую выразительность.

Во французском языке, с его богатой номенклатурой согласных, аллитерация служит мощным инструментом усиления эмоционального воздействия. Например: **R**émi et **R**enée **r**eviennent à **R**ouen– **P**еми и **P**ене возв**р**ащаются в **P**уан. Во французском примере и его русском переводе акцент делается на звуке [r-р].

Обратимся к знаменитой строке Ж. Расина: Pour qui **s**ont **c**es **s**erpents qui **s**ifflent **s**ur nos tetes? [6] –Те змеи, что **ш**ипят на ва**ш**их головах (Ж. Расин перевод И.Я. Шафаренко и В.Е. Шора) [7].

Повторение звука [s] не только имитирует звуки шипения змей, но и передает чувство опасности и угрозы. В русском переводе шипение змеи ассоциируется со звуком [ш].

Передача аллитерации на русский язык представляет довольно сложную задачу, часто близкую к неразрешимой. Полное соответствие звуков довольно часто передать невозможно из-за различий в фонетических системах. Тем не менее, работу по переводу аллитерации следует осуществлять согласно указанному алгоритму.

II. Ассонанс: мелодия гласных

Ассонанс – созвучие гласных звуков [5, с. 28]. Ассонанс служит тем фоно стилистическим средством, который участвует в выражении экспрессивности.

Ассонанс наглядно проявляется во французских пословицах и поговорках и их переводах на русский язык.

Например:

– C**e** qu**e** femme v**eu**t, Di**eu** l**e** v**eu**t. – Чт**о** х**о**чет женщина, т**о** х**о**чет Б**о**г.

Французским [ə; ø] в русском языке соответствует звук [о].

– Ce qu**i** est d**i**t, est d**i**t. – Чт**о** сказан**о**, т**о** сказан**о**.

– Ce qu**i** est écr**i**t, est écr**i**t. – Чт**о** написан**о**, то написан**о**. Что написан**о** пер**о**м, т**о**г**о** не вырубишь т**о**п**о**р**о**м.

Ассонанс образуется повтором [i] во французском примере, звук [o] повторяется в русском переводе.

Перевод ассонанса также связан с трудностями, хотя и несколько меньшими, чем при переводе аллитерации. Как показывает практика, компенсация ассонанса другими средствами часто оказывается более успешной, чем компенсация аллитерации. В процессе перевода используется указанный алгоритм: обнаружение, идентификация, поиск сходных гласных звуков, компенсация другими фонетическими средствами или отказ от передачи.

По нашему мнению, важно сохранить общее фонетическое созвучие, даже если точное соответствие гласных звуков не будет достигнуто. Например: M**a**rgot **a** m**a**l au br**a**s – У Марг**о** б**о**лит плечо. Ассонанс достигается во французском предложении повтором [a/ɑ], в русском переводе употреблением [o].

III. Другие фонетические средства выразительности:

Помимо аллитерации и ассонанса, во французском языке используются и другие фонетические средства, требующие качественного перевода на русский язык. К этим средствам относят:

1. Звукоподражание

Звукоподражание (ономатопея) определяют как условную имитацию звучаний окружающей действительности фонетическими средствами данного языка («плюх», «ж-ж-ж», «мяу», «тик-так») [3, с.165].

Перевод ономатопеи обычно не вызывает затруднений, так как многие звукоподражательные слова являются интернациональными. Французская ономатопея переводится следующим образом: «Cocorico!» – (кукареку), «Miaou» – (мяу) и т.д.

2. Эвфония

Эвфония (благозвучие) англ. *euphony*, фр. *euphonie*, нем. *Euphonie*, ucn. *eufonia*. Совокупность разнообразных фонетических приемов, применяемых в разных формах речи, таких как аллитерации, ассонансы, разные виды звуковых повторов и т.п.; ср. неблагозвучие [2, с. 519].

Так, во французском языке в вопросительном предложении в случае, если глагол в 3-ем лице оканчивается на гласную, ***a*** или ***e***, между глаголом и местоимением для благозвучия вставляется буква **t**.

– Va-**t**-il à la bibliothèque? Parle-**t**-il à son père? Habite-**t**-elle à Moscou? Специально этот звук не переводится, важно сохранить общее благозвучие, даже если невозможно воспроизвести все фонетические соответствия.

3. Какофония, ритм и интонация

Значительные, порой неразрешимые трудности представляет перевод какофонии. Какофония, по определению С.И. Ожегова, лишенное всякого благозвучия, сумбурное сочетание звуков в (музыке, стихах) [5, с. 266].

При переводе важно также учитывать ритмические особенности оригинала и стремиться к их передаче, насколько это возможно средствами русского языка.

Таким образом, передача французского фонетического звучания, придающего языковому материалу экспрессивность, является важной переводческой задачей, требующей от переводчика глубоких знаний фонетических и фоно стилистических особенностей французского и русского языков, а также владения стратегией перевода и литературного мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллитерация //Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Ахманова О.С. Эвфония // Словарь лингвистических терминов, М., 1966. – 617 с.
3. Воронин С.В. Звукоподражание // Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Гридин В.Н. Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Ассонанс // Толковый словарь русского языка. Российская АН Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ Ltd., 1992. – 955 с.
6. Расин Ж. Андромаха (перевод И.Я. Шафаренко и В.Е. Шора) Акт 5, сцена № 5 [Электронный ресурс] URL: https://lib.ru/INOOLD/RASIN/rasin1_01.txt (дата обращения 24.04.2025).
7. Racine J. Andromaque, Acte 5 , Scène 5 [Электронный ресурс] URL: https://lib.ru/INOOLD/RASIN/rasin1_01.txt https://www.bacdefrancais.net/andr.php (дата обращения 24.04.2025).

© Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru), Сидельникова Анастасия Ивановна (sidelnikova.anastasia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.06–2.49

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА РЕСПУБЛИКИ ИНДИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ В РОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТ

Юдина Наталья Владимировна
доктор филологических наук, профессор, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)
nvyudina@fa.ru
Камашев Иван Ильич
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
tugezakam@gmail.com

LANGUAGE POLICY OF THE REPUBLIC OF INDIA: FEATURES AND OPPORTUNITIES FOR INTEGRATING ITS INSTRUMENTS INTO THE RUSSIAN CONTEXT

N. Yudina
I. Kamashev

Summary: This article explores the specific features of the language policy of the Republic of India, focusing on its legal, historical, and sociocultural aspects, as well as the potential for adapting certain Indian practices to the Russian context. It analyzes constitutional provisions, legislative acts, and regional case studies concerning the promotion of Hindi as a national language and the continued use of English as a lingua franca. A comparative analysis with the Russian Federations's language policy is provided, highlighting the challenges of preserving linguistic diversity under the dominance of the Russian language. The authot proposes several Indian instruments – such as the "Three-Language Formula", the establishment of official language commissions, and the practice of balanced bilingual documentation – as potentially beneficial for integration into the Russian system, to strengthen interethnic cohesion and enhance the effectiveness of language policy. The research employs methods of comparison, forecasting, and legal analysis, supported by the works of both domestic and international scholars.

Keywords: language policy, Hindi, English language, multilingualism, official language, language rights, Three-Language Formula, identity.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности языковой политики Республики Индия с акцентом на законодательные, исторические и социокультурные аспекты, а также возможности адаптации отдельных индийских практик в российский контекст. Проанализированы конституционные нормы, правовые акты и конкретные кейсы внутри регионов Индии, связанные с попытками внедрения хинди как общенационального языка, а также сохранением английского как lingua franca. Проведено сопоставление с российской языковой политикой, выявлены трудности сохранения языкового разнообразия в условиях доминирования русского языка. Предлагается ряд индийских инструментов – включая «трёхъязычную формулу», институт официальных языковых комиссий и практику сбалансированного двуязычного документооборота – как потенциально полезных для интеграции в российскую систему с целью укрепления межнационального согласия и повышения эффективности языковой политики. Работа опирается на метод сравнения, прогнозирование и анализ нормативных актов, а также научные труды отечественных и зарубежных исследователей.

Ключевые слова: языковая политика, хинди, английский язык, многоязычие, официальный язык, языковые права, трёхъязычная формула, идентичность..

Введение

Язык – неотъемлемая часть национальной идентичности человека и общества. Вильгельм фон Гумбольдт писал: «Дух народа в языке, а его язык – его дух» (Гумбольдт, 2007). С зарождения гумбольдтианства и концепта национального духа, идея о том, что существует взаимосвязь между языком и народом, становится частью общемировой научной лингвистической повестки. Любое государство стремится к организации своей языковой политики таким образом, чтобы сохранять баланс между языками своих народов и языками международными, оставляя место национальным языкам для развития и совершенствования, так как от языка и идентичности народов, населяющих страну, зависит её суверенитет и процветание. Данное исследование проводится с целью изучить особенности языковой политики Республики Индия и определить, как её инструменты можно интегрировать в российскую языковую политику.

За последние несколько лет отношения между Индией и Российской Федерацией, как политические, так культурные и социальные (Лунёв, 2017: 24), переживают бурный подъём, и актуальность темы обеспечивается крепкой исторической и политической связью между двумя взятыми к анализу государствами.

Республика Индия – федеративное государство, которое состоит из штатов, обладающих региональными правительствами, собственными законами, и самое главное – правом на выбор национального языка штата. Так же, как и в республиках Российской Федерации, штаты имеют право на самоопределение и провозглашение своей титульной национальности, которая способна определять дальнейшее развитие своего региона через культуру, экономику, политику и язык. Помимо связи с

точки зрения территориального и административного деления, Индия точно так же, как и Россия, переживает патриотический подъём. Ярким событием, связанным с этим явлением, являются споры о переименовании Индии в «Бхарат». Премьер-министр Нарендра Моди на последнем саммите G-20 был записан как «Prime Minister of Bharat»[1], что на самом деле показывает результаты долголетних обсуждений вопроса смены названия страны на традиционное, доколониальное, периодически поднимаемого ещё с 1940-х годов при разработке Конституции Индии. Данный феномен является примером культурных изменений в сознании индийского населения, который может сыграть важнейшую роль в полном восстановлении индийского суверенитета в ближайшее время[2].

Российская Федерация, которая в данный момент также переживает изменения в политической и социальной жизни, совершает исторический «Поворот на Восток», обязана обратить внимание на проблемы, поднимающиеся в данный момент в российских регионах, связанные с сохранением культурной идентичности малых народов и титульных наций республик. На примере Индии – страны, в которой говорят на более чем 1500 языках (Ministry, 2025), при этом сохраняя доминантные позиции английского языка, необходимо провести анализ того, как такая многонациональная держава сохраняет свой суверенитет и при этом национальную сплочённость, несмотря на разобщённость народа, и данное исследование может быть полезно для совершенствования инструментов, используемых в языковой политике Российской Федерации.

В данной работе будет проведён анализ законодательства и истории языковой политики Индии, сравнение с российским контекстом, будут определены перспективы дальнейшего развития языковой политики Российской Федерации при условиях использования индийского опыта. В работе будут рассмотрены исследования таких учёных, как Гусэйн, Манурья, Кронгауз, Боргояков, Боуринг и др. Их вклад в исследование языковых вопросов Индии и Российской Федерации позволяет полным образом проанализировать две государственные языковые системы. В исследовании используются следующие научные методы, позволяющие более точно описать вышеизложенную тему: индукция, дедукция, анализ, синтез, метод сравнения, прогнозирование.

Основные результаты

Индия – страна, в которой говорят более чем на 1500 языках (Ministry, 2025). Данные Министерства образования Индии показывают, что в каждом штате разговаривают как минимум на трёх основных языках, что демонстрирует высокий уровень полиязычности гражданского общества республики. Языковая разобщённость Индии становится главной причиной формирования языковой политики государства, согласно чему в Республике Индия существуют следующие законы, регламентирующие языковые взаимоотношения.

Конституция Индии, часть XVII, состоящая из 4-х глав (Язык Союза, Региональные языки, Язык Верховного Суда, Высшие судебные инстанции и т.д., а также Специальные директивы) (Индия в Конституции носит название «Союз», поскольку де-факто является союзом штатов, которые воспринимаются как самостоятельные административные единицы внутри государства) (Constitution, 203-207). Языком Союза является хинди, с «последующим использованием английского языка на официальном уровне в правительственных учреждениях». Глава I также учреждает комиссию или комитет Парламента по официальному языку, который согласовывает решения с Президентом касательно «*прогрессивного использования хинди*» (перевод наш). Глава II утверждает законное право на использование региональных языков и даёт штатам право использовать их на своей территории, при условии использования хинди и английского, с использованием исключительно хинди в межрегиональной коммуникации. Глава III устанавливает роль английского языка как языка судебных учреждений с правом смены на региональный язык по согласованию с Президентом Индии. Глава IV содержит специальные указания, в т.ч. директивы по развитию и популяризации хинди, учреждает должность специального служащего по делам языковых меньшинств и др. (Constitution, 203-207). Конституция, при неоспариваемом признании роли английского языка, подчёркивает возможность провозглашения хинди официальным языком, несмотря на то что это не было сделано с момента её создания в 1947 году. Особенности «серого» статуса хинди также присутствуют в Законе об официальных языках 1963 года (с поправками 1967 года) (Official, 1967), который добавляет в часть XVII Конституции пункты, касающиеся обязанностей парламентского комитета по официальному языку, перевода на хинди, и т.д. Если в оригинальной Конституции использование английского как главного языка Союза продлевается всего на 15 лет с момента создания, Закон пролонгирует срок без указания конкретной даты.

Анализ вышеупомянутых документов указывает на очевидные проблемы в использовании хинди в качестве официального языка. Причины данному явлению изложены в работе Л. Гусэйна (Gusain, 2012: 43–50). До

1 https://www.nextias.com/blog/india-that-is-bharat/

2 https://economictimes.indiatimes.com/news/economy/india-that-is-bharat-how-bharat-is-making-its-presence-felt/articleshow/107169902.cms?from=mdr

обретения Индией независимости от Британской империи, английский язык использовался как официальный язык на протяжении столетия. Первые обсуждения статуса хинди были проведены в 1925 году на сессии в Карачи: так как язык будущей свободной Индии должен был быть лёгок в изучении большинством граждан, Махатма Ганди предложил смесь урду и хинди, **хиндустани**, в качестве основного языка общения в стране, что породило споры между двумя главенствующими конфессиями: мусульманами и индуистами (Джит, 2020: 1-23). Споры разделили членов Собрания на два лагеря: сторонников хинди и сторонников урду. Движение в поддержку хинди, по словам А. Грациози (Грациози, 2017: 443–471), породило **"лингвизм"** (лингвистический шовинизм), навязываемый сообществам, которые не являются носителями хинди (напр., носителям урду, тамильского, телугу). В 1949 году дебаты привели к компромиссу, часто называемому формулой Мунши-Айянгара, в которой официальным языком был провозглашен хинди, хотя и с определенными правами для говорящего на хиндустани сообщества. Именно поэтому в статье XVII не упоминается сам официальный язык хинди, но название «**официальный язык Союза» присутствует**. Предполагалось, что штаты, население которых не являются носителями хинди, будут общаться с центральными регионами на английском языке.

Примечательно также, что идея навязать хинди всем штатам Индии была поддержана индийскими левыми политиками-националистами, такими как секретарь Комиссии Садашив Говинд Барве, который **посетил Советский Союз "для изучения языковой проблемы"**. Он исследовал советскую систему, повышение уровня образования и грамотности в разных республиках и связал это с распространением русского языка. Он также отметил различия между советской и индийской ситуациями, заявив, что **русский язык был самым развитым языком в Советском Союзе** (хинди в Индии находился в ином положении); история Российской империи сделала русский языком образованной элиты; русский язык был языком численного превосходства, языком большинства (для хинди в Индии ситуация иная, на нём свободно говорит лишь пятая часть населения) (Грациози, 2017: 443-471).

С принятием Конституции процесс постепенной замены английского языка на хинди все еще не мог быть запущен. В Южных штатах активно пропагандировались интересы политиков, настроенных против хинди, что привело к общественному недовольству навязыванием хинди населению многих штатов, который не был для них родным. «Трехъязычная формула», которая была введена для упрощения процесса замены, не принесла хороших результатов, поскольку она не была поддержана администрациями южных штатов (Gusain, 2012: 43–50). Решение о продолжении использования английского языка было принято в целях сохранения национальной безопасности и закреплено в Законе об официальных языках в 1963 году, который затем был дополнен в 1967 году заявлением о равном использовании английского и хинди. Победа английского языка в законодательном процессе способствовала развитию региональных языков, которые начали включаться в Конституцию Индии с правом на равное использование. Развитие региональных языков привело к полному многоязычию в южных штатах, где английский язык был инструментом общения между штатами. Тем не менее, хинди удалось достичь штатов-не носителей через средства массовой информации, начиная с 1970-х годов и по сей день. К 2003 году число языков, включенных в 8-й раздел Конституции, достигло 22.

После деколонизации реформирование административного деления штатов стала проводиться **по языковому принципу** (Gusain, 2012: 43–50), в зависимости от большинства носителей определенных языков (в настоящее время из 29 существующих государств 19 являются этническими региональными автономиями). Существование языковых и культурных меньшинств по-прежнему вызывает общественное недовольство в штатах, и это проблема **преференциального и регионально асимметричного административного деления как части языковой политики Индии**. Провозглашая одну группу в штате **титульной**, другие группы игнорируются. Например, это порождает такие ситуации, как в регионе Джамму и Кашмир, где большинство конфликтов происходит между мусульманами и индуистами, а также суд шариата, который играет определенную роль в «кустарном» правовом поле, хотя и не признаётся индийским официальным лицам. Второй случай – это Андхра-Прадеш и Телангана, где после объединения Хайдарабада и Андхры был создан новый штат (Андхра-Прадеш). В Хайдарабаде и 10 других муниципалитетах проживали в основном мусульмане, говорящие на урду, что вызвало протесты против более чем 80% индуистов в штате и, в конечном счете, привело к разделению штата надвое: Андхра-Прадеш и Телангана. Эти два случая демонстрируют две проблемы языковой политики: **1) негативная политика языковых преференций, которая искусственно делает один язык предпочтительнее другого; 2) языковые вопросы формирования этнической принадлежности подкрепляются религиозными соображениями, которые препятствуют сохранению территориальной целостности.** Как утверждает М.В. Чуприна (Чуприна, 2012: 293–297), политика индийского правительства в большей степени направлена на сохранение и поддержку этнических и религиозных меньшинств, чем на язык самих этих групп. Более того, Борисова отмечает связь между этнической и языковой фрагментацией государства. В тех государствах, где фрагментация общества достигает своего пика, выбор языка в большинстве случаев падает на английский как на *lingua franca*.

Д.П. Паттанаяк (Pattanayak, 1986) признает проблему западного мышления в индийском обществе. Подобные конфликты возникают в результате представления о том, что языковые меньшинства не могут оставаться "равноправными партнерами" большинства, от них ожидают слияния с идентичностью этого большинства. Навязывание обществу такой мономодели может привести к ситуациям, подобным тем, что произошли в Джамму и Кашмире, и к шовинизму (Kachru, 1995). С этой точки зрения исследователь подчеркивает роль «Трехъязычной формулы» в процессе межкультурной коммуникации и образования, демонстрируя, что «Двухъязычная формула» (английский и язык штата) не была бы эффективным средством понимания многонациональности индийцев.

Индийская политика имеет определенные преимущества и недостатки, однако она может служить очень хорошим примером эффективной языковой политики, поскольку стране удаётся обеспечить свою национальную устойчивость, фактически не навязывая определенный язык каждому региону.

Языкам национальностей в Российской Федерации предоставлены определенные права, однако, как утверждает исследователь Севоян, есть только несколько сфер, где предоставляется свобода выбора языка (Севоян, 2014: 1–5). Конституция Российской Федерации предоставляет эти права в области общения, воспитания, образования и творчества. Термин "общение" может использоваться как в личных, так и в официальных целях, а также как "образовательный", и Закон "О языках народов Российской Федерации" устанавливает определенные рамки для этнических меньшинств. Не существует правовых норм, регулирующих межличностное неофициальное общение и деятельность общественных и религиозных организаций. В других – официальных – сферах такие нормы чётко установлены. Во время публичных собраний граждане Российской Федерации должны выбирать язык общения из тех, что установлены в Российской Федерации, и важно также отметить, что иностранным гражданам это право **не предоставляется**. Выбор языка в образовательной сфере определяется "возможностями" системы образования, что означает, что, если в школе или любом другом учебном заведении нет специалистов по определенному языку, юридически образовательные учреждения имеют право не предоставлять образование по этому языку. Подобные формулировки, по сути, делают закон неработоспособным. Более того, несмотря на то что во всех 22 республиках Российской Федерации действуют правовые акты об официальных языках региона, единого подхода к развитию местных языков и национальностей не существует (Гадыльщина, Гущин, 2021: 26–30). Языки в республиках имеют разные характеристики правового статуса: государственный язык (язык культуры, общения и политики) и официальный язык (язык судов и административных учреждений). Однако официальные законы применяются только на 15 языках в 8 из 22 республик. Это бурятский, коми-пермяцкий, казахский, вепсский, карельский, финский, долганский, чукотский языки, эвенкийский, юкагирский, эвенский, мансийский, ненецкий, хантыйский и селькупский языки.

Согласно исследованию Б. Боуринга и Т. Боргояковой, современное состояние республик в языковом аспекте можно разделить на три группы: республики с более чем 50% титульной нации, республики с менее чем 50% и республики с менее чем 30% (Bowring, Borgoyakova, 2017: 349–365). Это приводит к использованию разных законодательных подходов к сохранению и развитию языков, поскольку республики также могут быть разделены по разнообразию используемых в них языков: **однокомпонентная модель** (государственный язык); **двух/трехкомпонентная модель** (государственный язык + один или два республиканских государственных языка).; **многокомпонентная модель** (государственный язык + более трех доминант (напр., Дагестан); **дифференцированная модель** (в нескольких регионах (областях), не являющихся республиками, где используются языки коренных народов). Незначительные усилия по внедрению единой языковой политики во всей стране привели к сокращению числа детей, изучающих свой родной язык, в 3,5 раза, начиная с 1990-х годов и по настоящее время.

Хотя правительство Советского Союза практиковало этнический федерализм, точно так же как это происходит сейчас в Индии, за последние 30 лет существования Российской Федерации использование языков столкнулось с трудностями в законодательстве, поскольку теперь политика сместилась в сторону единообразия и русский язык приобрел свою доминирующую роль. Цели российской языковой политики в основном сосредоточены и на русском языке: 1) сохранение и поддержка языковой ситуации в стране; 2) повышение грамотности русского языка; 3) регулирование миграционной политики; 4) реализация геополитических интересов государства. (Юдина, 2020: 12).

Эта статья представляет собой попытку показать различия в языковой политике этих двух разных стран – одна более мультикультурная, другая менее, хотя при сравнении численности населения соотношение в основном одинаковое.

Заключение

Для лучшего понимания политик и их различий наилучшим описанием будет таблица (см. Табл. 1).

Эти различия выявляют аспекты языковой политики, которые индийское правительство может перенять друг у друга, а российское – у индийского правительства, и

Таблица 1.

Сравнение языковой политики Индии и России.

Аспект:	Индия:	Россия:
Основные правовые документы, обеспечивающие языковую политику:	Конституция, Закон об официальных языках, «Трёхъязычная формула»	Конституция, Закон о языках народов Российской Федерации, Закон о государственном языке Российской Федерации, Закон об образовании в Российской Федерации
Критика и препятствия:	Использование хинди в качестве объединяющего языка; сохранение английского языка в качестве языка национальной интеграции.	Противоречие между продвижением русского языка как объединяющей силы и сохранением языкового разнообразия; пропаганда и обязательное использование русского языка.
Статус «государствообразующего народа»	Отсутствует	Русский народ
Признание языка	Официальный и неофициальный уровень	
Доминирующий язык:	Английский, хинди	Русский
Особенные проблемы:	Региональное языковое разнообразие и политические сложности	
Тип языковой реализации:	Признание многообразия в разных штатах	Русский язык как инструмент межэтнического общения, предоставление автономии 22 республикам.
Подход к многоязычию:	«Трёхъязычная формула» и Конституция	Централизация русского языка при одновременном разрешении использования региональных языков в местном управлении и образовании
Реализация политики:	Инклюзивная	Ассимиляционная
Тип языкового территориального деления:	Этнический федерализм	Единообразие
Политическое и социальное воздействие:	Политические дебаты по имплементации, региональная напряженность, поддержка многоязычной идентичности	Озабоченность по поводу размывания местных культур и языков

наоборот. Практическое предложение заключается в следующем. Инструменты языковой политики Индии, которые могут быть внедрены в России:

1. Формула трех языков, которая будет способствовать развитию многоязычного образования, предполагающего обязательное изучение русского языка, регионального языка или языка меньшинств, и, возможно, английского языка, который уже преподается в большинстве школ.
2. Официальные языки: внедрение системы, в рамках которой языки культурного наследия или широко распространенные языки будут признаваться и продвигаться наравне с русским.
3. Комиссия по официальным языкам: институт по мониторингу и популяризации языков, на которых говорят в различных областях.
4. Сбалансированные двуязычные официальные документы: практика Индии использовать как хинди, так и английский в официальных документах может стать образцом для России, где русский и региональные языки используются одновременно в официальных документах в республиках.

Для Российской Федерации такие инструменты могли бы способствовать лучшему приспособлению и интеграции ее этнического и языкового разнообразия, потенциально снижая напряженность и способствуя укреплению национального единства. Важно отметить, что несмотря на расхожее мнение о том, что единое государство равно использованию единого языка, пример Индии демонстрирует совершенно обратную ситуацию.

В рамках Российской Федерации, по ещё советскому опыту, друг с другом по соседству живут совершенно разные народы, которые все считают себя россиянами. Именно «россиянин», а не «русский» определяет гражданина РФ, и именно граждане РФ, а не национальности, способны двигать государство к светлому будущему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гадыльшина З.И., Гущин И.А. Законодательное регулирование правового положения языков народов в республиках в составе Российской Федерации // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. – 2021. – 1. – С. 26–30.

2. Грациози А. Индия и советская модель: лингвистическая реорганизация штатов и проблема хинди // Harvard Ukrainian Studies. – 2017. – Т. 35, № 1/4. – С. 443–471. – URL: http://www.jstor.org/stable/44983553 (дата обращения: 25.05.2025).
3. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. – [Электронный ресурс]. – URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_189.shtml (Дата обращения: 29.05.2025).
4. Джит К.С. Официальный язык Союза Индии и проблемы, связанные с полиязыковой политикой (Official Language of Union of India and the Issues Resulted in Multilingual Polity) // International Journal of Advance Research and Development. – Том: 2. – 2020. – URL: https://www.ijarnd.com/manuscripts/v3i2/V3I2-1207.pdf (Дата обращения: 28.05.2025).
5. Лунёв С.И. Советско-индийские отношения (1955–1971 гг.): рождение дружбы // Вестник МГИМО. – 2017. – №2 (53). – С. 24–49. (Дата обращения: 29.05.2025).
6. Севоян Д.Г. Законодательство России в сфере сохранения родных языков народов // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика. – 2014. – №11. – С. 1–5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zakonodatelstvo-rossii-v-sfere-sohraneniya-rodnyh-yazykov-narodov (дата обращения: 29.05.2025).
7. Чуприна М.В. Языковая политика в Республике Индия // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-respublike-indiya (Дата обращения: 25.05.2025).
8. Юдина Н.В., Ковалева Т.А. К вопросу о восприятии языковой политики Российской Федерации современными носителями русского языка // МИРС. – 2020. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vospriyatii-yazykovoy-politiki-rossiyskoy-federatsii-sovremennymi-nositelyami-russkogo-yazyka (дата обращения: 29.05.2025).
9. Bowring B., Borgoyakova T. Language Policy and Education in Russia // Language Policy and Political Issues in Education. – 2017. – pp. 349-365. DOI: 10.1007/978-3-319-02344-1_27.
10. Constitution of India [Электронный ресурс]. – URL: https://www.indiacode.nic.in/bitstream/123456789/15240/1/constitution_of_india.pdf (Дата обращения: 20.05.2025)
11. Gusain L. The Effectiveness of Establishing Hindi as a National Language // Georgetown Journal of International Affairs. — 2012. — Vol. 13, № 1. — P. 43–50. — URL: http://www.jstor.org/stable/43134213 (Дата обращения: 29.05.2025).
12. https://www.nextias.com/blog/india-that-is-bharat/
13. Kachru B.B. Language in Society. – 1995. – 24. – №4. – URL: http://www.jstor.org/stable/4168663 (Дата обращения: 26.05.2025).
14. Ministry of Education, Government of India. Language and Education. – [Электронный ресурс]. – URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/languagebr.pdf (Дата обращения: 26.05.2025).
15. Official Languages Act, 1963 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.indiacode.nic.in/handle/123456789/1526 (Дата обращения: 25.05.2025).
16. Pattanayak D.P. Study of languages: A report. New Delhi: NCERT. – 1986.

© Юдина Наталья Владимировна (nvyudina@fa.ru), Камашев Иван Ильич (tugezakam@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abdrakhmanova I. – postgraduate student, Moscow Social and Pedagogical Institute

Ableтsova N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pacific National University

Alekseenko O. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Krasnodar Branch of the Plekhanov Russian University of Economics

Alekseeva M. – Postgraduate student, Smolensk State University

Alieva S. – Candidate of Philological Sciences, senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)

An Na – Postgraduate student, Saint-Petersburg State University

Asriev A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University

Baklagova Ju. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University", Krasnodar

Barnashov O. – Research Fellow, Center of Comparative and International Education, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Bashkova L. – Candidate of Philology, associate professor, Penza State University

Belousova O. – Lecturer, A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Bukach O. – Candidate of Sciences in Philology, associated professor, Kazan (Volga region) Federal University

Burdun S. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Chervony A. – Doctor of Philology, professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch), FSBEI HPE "RGEU (RINH)"

Dreger K. – postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Plekhanov Russian University of Economics"

Dundua S. – Siberian State University of Science and Technology named after M.F. Reshetnev

Dzhalova D. – Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

Filin S. – Postgraduate Student, Russian State University for the Humanities

Gabdrakhmanova A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Gao Iuimin – graduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Russian State Social University", Moscow

Our authors

Gitman E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University

Grigorieva N. – Doctor of Science, Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Grishanova I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department Branch of Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Izhevsk

Gudovsky I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian State University of Science and Technology named after M.F. Reshetnyov

Idaatova A. – Dagestan State University (Makhachkala)

Ivanova T. – Doctor of Sciences in Philology, Professor, Kazan (Volga region) Federal University

Kamashev I. – Financial University under the Government of the Russian Federation

Karapuzikov A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Ural Institute of State Emergency Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Ekaterinburg); Associate Professor, Ural State Agrarian University (Ekaterinburg)

Khalgaeva D. – Candidate of Philological Sciences, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

Kholodkova Yu. – Candidate of Philology, associate professor, Penza State University

Kladova I. – Graduate student, Perm State Humanitarian and Pedagogical University; Director, Municipal Autonomous Educational institution "Yuri Gagarin School No. 24"

Kolesnikova I. – Candidate of Physico-Mathematical Sciences, associate professor, Peoples' Friendship University of Russia

Korbmakher T. – Candidate of Philology, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Siberian Federal University", Krasnoyarsk

Korolkova A. – Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University; Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Kovalev S. – Lecturer and researcher, St. Petersburg State University

Kovaleva A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Krapivnik L. – Doctor of Philology, Professor, Pacific National University, Khabarovsk

Krepkogorskaya E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Kulikova E. – Candidate of Philological Sciences, senior teacher, Shenzhen MSU-BIT University (China)

Lian Bingbing – Immanuel Kant Baltic Federal University

Liu Suying – Postgraduate Student, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Lu Yutong – Shenzhen MSU-BIT University (China)

Lupina A. – Candidate of Sciences, Military University named after Prince Alexander Nevsky

Mandzhieva Ay. – Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

Mandzhieva S. – Candidate of Philological Sciences, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

Melnichenko D. – Penza State University

Mogilevskaya T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Ural Institute of the State Emergency Situations Ministry of Emergency Situations of Russia (Ekaterinburg); Associate Professor, Ural State Agrarian University (Ekaterinburg)

Momotenko V. – Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol)

Nikolayev K. – Candidate of Law, Associate Professor, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Oparin D. – Senior lecturer, Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Ekaterinburg)

Ostapenko A. – Candidate of Sociological Sciences, Docent, Pacific National University, Khabarovsk

Parfenova T. – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Petrova L. – Senior lecturer, Plekhanov Russian State University of Economics (Moscow)

Pivonenkova T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian university of transport; Russian open academy of transport (Moscow)

Roldugina V. – Postgraduate student, Moscow City Pedagogical University named after

Sazonova T. – Senior Lecturer, St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Semenova S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University", Krasnodar

Shamsudinova Kh. – Dagestan State University (Makhachkala)

Shvidskaya A. – Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

Sidelnikova A. – Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch), FSBEI HPE "RGEU (RINH)"

Simonova M. – Doctor of Science, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Sitdikova G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Skryabina A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, North-Eastern Federal University, Yakutsk

Sokolov K. – Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Song Dannuo – Graduate student, M.V. Lomonosov Moscow State University

Sysoeva M. – Applicant, Orenburg State University

Tarkova A. – Teacher, GAPOURS (Y) "Yakut pedagogical college named after S.F. Gogolev" Yakutsk

Tokareva E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University

Tsaregorodtsev A. – Doctor of Technical Sciences, Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Tymchuk A. – postgraduate student, Kherson State Pedagogical University

Valeeva R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Wang Mengyao – postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

Wang Yulin – graduate student, Kazan Federal University

Yepatko T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Yudeeva T. – Candidate of Psychological Sciences, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol)

Yudina N. – Doctor of Philology, Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

Zhang Manqi – Graduate student, RUDN University named after Patrice Lumumba

Zhdan M. – postgraduate student, State Educational Institution "Academy of Education"

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).