

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№7 2025 (ИЮЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

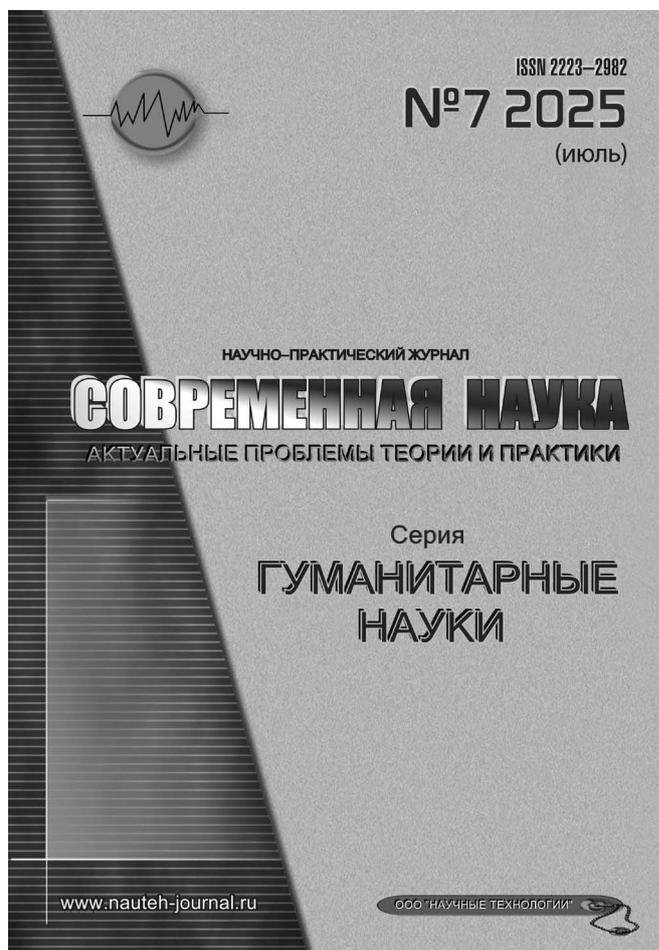
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №7 (июль) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 15.07.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

История

Ворожцова А.А. – «Рождение нации»: Венесуэла в зеркале политической топонимики
Vorozhtsova A. – "The Birth of a Nation": Venezuela in the Mirror of Political Toponymy 7

Дегтярева А.А. – История формирования современной модели культурного взаимодействия КНР и РФ на территории Амурской области
Degtyareva A. – The history of the formation of the modern model of cultural interaction between China and the Russian federation in the Amur region 11

Дыганов В.П. – Утверждения легитимности завоевания Англии Вильгельмом в нормандских источниках
Duganov V. – Assertions of the legitimacy of William's conquest of England in Norman sources 16

Зуев А.В. – Виндавский порт во второй половине XIX – начале XX вв.
Zuev A. – The port of Vindava in the second half of the 19th – early 20th centuries 22

Лю Чжэнь – Политические трансформации в китайско-советских отношениях: от конфронтации к сотрудничеству (период 1980–1990 гг.)
Liu Zhen – Political transformations in Sino-soviet relations: from confrontation to cooperation (1980-1990) 28

Медушевский Н.А., Абрамова А.А. – Военный переворот как индикатор кризисного политического процесса
Medushevsky N., Abramova A. – Military coup as an indicator of a political process in crisis 32

Мочалов Е.В., Шегулова М.А. – Краткий историко-аналитический обзор британской ост-индской компании: от основания до падения
Mochalov E., Shegulova M. – A brief historical and analytical review of the British east India company: from its foundation to its fall 38

Пашков В.А. – Примирение между Ираном и саудовской Аравией или саудовский «Поворот на восток»
Pashkov V. – Reconciliation between Iran and Saudi Arabia or Saudi "Turn to the East" 44

Пономарев Г.О. – Немецкая оккупация Крыма в период первой мировой войны и деятельность муниципальных органов на полуострове (июнь 1918 г. – ноябрь 1919 г.)
Ponomarev G. – The German occupation of Crimea during the first world war and the activity of municipal authorities in the peninsula (June 1918 – November 1919) 49

Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху) – Роль высших королевских постановлений Японии в формировании буддийских институтов
Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu) – The Role of Supreme Royal Decrees of Japan in the Formation of Buddhist Institutions 52

Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху) – От эдиктов до медных грамот: эволюция королевских постановлений как источников по изучению буддизма в Индии и сопредельных странах
Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu) – The Evolution of the Genre of "High Royal Decrees" as a Key Source for the History of Buddhism in Cambodia 58

Скопа В.А. – Исторический анализ «Слова о законе и благодати» митрополита Илариона
Skopa V. – Historiosophical analysis of the "Word about law and grace" by metropolitan Hilarion 66

Филатова С.А. – Политическая карта германии и религиозный раскол как факторы сопротивления немецкому единству
Filatova S. – The political map of Germany and the religious schism as factors of resistance to German unity 70

Шавлохова Е.С., Египко А.П., Ефименко Е.Д., Рыбалко П.А., Пешехонов А.С. – Современные реалии в преподавании истории
Shavlokhova E., Egipko A., Efimenko E., Rybalko P., Peshekhonov A. – Modern realities in history teaching..... 74

Педагогика

Абросова Е.В. – Относительные местоименные лексемы: овладение и использование ребенком с ОНР
Abrosova E. – Relative pronominal lexemes: acquisition and use by a child with ОНР 79

Бочарова М.Н. – Персонализированное обучение иностранным языкам на основе анализа больших данных: вызовы и возможности
Bocharova M. – Personalized foreign language teaching based on big data analysis: challenges and opportunities..... 84

Быстрова А.Д. – Применение метода целеориентированных задач (ТБЛТ) в преподавании профессионального английского для студентов экономических специальностей вузов
Bystrova A. – Application of the task-based language teaching (ТБЛТ) method in teaching professional English to university students of economics specialties 91

Ван Чуньхун – Преподавание китайским студентам грамматики русского языка
Chunhong Wang – Teaching Russian grammar to Chinese students..... 97

Власенко А.Т. – Творчество участников образовательного процесса в педагогических концепциях в контексте исторического развития
Vlasenko A. – Creativity of participants in the educational process in pedagogical concepts in the context of historical development..... 101

Журавлёва М.С. – Коррекционный потенциал арт-терапии: перспективы применения в работе с детьми с ОВЗ

Zhuravleva M. – Art therapy correction potential: prospects of application in working with children with disabilities 105

Заикин В.К. – Проблемы адаптации студентов первого курса к изучению графических дисциплин в техническом вузе: диагностика и пути решения
Zaikin V. – Problems of adaptation of first-year students to studying graphic disciplines in a technical university: diagnostics and solutions..... 111

Иневаткина С.Е., Полякова А.Н., Рябова К.Е., Рыженкова Т.А., Смирнова Д.В. – Варианты психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья младенческого и раннего возраста
Inevatkina S., Polyakova A., Ryabova K., Ryzhenkova T., Smirnova D. – Options for psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities in infancy and early age 115

Ишаева О.В., Петренко Т.В. – Этика и риски использования ИИ в языковом образовании: взгляд транспортного вуза
Ishaeva O., Petrenko T. – Ethics and risks of using AI in language education: a transport university view 119

Казинец В.А. – О проблемах подготовки учителей в области искусственного интеллекта
Kazinets V. – On the challenges of teacher training in artificial intelligence 123

Лукомская В.Г., Суетина О.Г., Донцов А.В., Кобышева А.С. – Антропоцентрический подход в обучении иностранному языку
Lukomskaya V., Suetina O., Dontsov A., Kobysheva A. – The anthropocentric approach in teaching a foreign language 128

Лунева Т.А., Лунев В.В., Модестова А.В., Король Л.Г., Рахинский Д.В. – Ориентиры опережающего образования
Luneva T., Lunev V., Modestova A., Korol L., Rakhinsky D. – Guidelines for advanced education 133

- Омаров А.З.** – Комплексный подход к изучению военно-педагогической системы Российской империи: историко-педагогический аспект
Omarov A. – An integrated approach to the study of the military pedagogical system of the Russian Empire: historical and pedagogical aspect137
- Орешкова Н.Л., Ефимова О.Г., Панферова О.С., Абрамова Е.И.** – Ценностно-воспитательный компонент в педагогическом творчестве преподавателя иностранных языков
Oreshkova N., Efimova O., Panferova O., Abramova E. – Values driven educational component in the pedagogical creativity of a foreign language teacher142
- Разумнова Е.А.** – Использование виртуальной и дополненной реальности в преподавании инженерной графики: педагогический аспект
Razumnova E. – Use of virtual and augmented reality in teaching engineering graphics: pedagogical aspect147
- Руденко Ю.В.** – Анализ научных подходов к развитию ценности гражданственности у студенческой молодёжи: от теории к практике
Rudenko Yu. – Analysis of scientific approaches to the development of the value of citizenship among students: from theory to practice151
- Рудь М.В., Едаменко А.А.** – Основные компоненты культуры социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда
Rud M., Edamenko A. – The main components of the culture of socio-pedagogical communication of the future speech therapist teacher157
- Тодис Л.М., Виноградова Т.В.** – Эволюция подходов в обучении иностранным языкам: от истории к инновациям
Todis L., Vinogradova T. – Evolution of approaches to teaching foreign languages: from history to innovation162
- Фокин Р.Р., Ершова Е.В.** – О строгих и правдоподобных рассуждениях при изучении векторов и матриц в вузовской математике
Fokin R., Ershova E. – On rigorous and plausible reasoning in the study of vectors and matrices in university mathematics165
- Храменок М.В.** – Технология развития метапредметных умений школьников посредством интерактивного обучения
Khratenok M. – Teaching a foreign language at school technology of developing meta-subject skills of schoolchildren through interactive learning171
- Чжан Личжэнь** – Использование элементов традиционной современной живописи в проектной деятельности учащихся начальной школы
Zhang Lizhen – The use of elements of traditional modern painting in the project activities of elementary school students180
- Юй Сунпин** – Перспективы изучения традиционной китайской живописи в системе российского среднего художественного образования
Yu Songping – Difficulties and prospects for the development of Chinese painting in secondary art education in Russia184
- ФИЛОЛОГИЯ
- Биль О.Н.** – Речевые портреты в пьесах М. Арбатовой
Bil O. – Speech portraits in the plays of M. Arbatova.190
- Васьбиева Д.Г.** – Пословицы и их финансовый контекст в заголовках англоязычной газетно-журнальной публицистики
Vasbieva D. – Proverbs and their financial context in English-language newspaper and magazine headlines197
- Го Лихун, Го Синь** – Концепт «земля» в произведениях русской литературы в контексте теории концептов и языковой картины мира
Guo Lihong, Guo Xin – The concept "earth/land" in works of russian literature in the context of the theory of concepts and the linguistic picture of the world201

Гречишкина А.Н. – Кризис социальной идентичности в повести Б.А. Лавренёва «Сорок первый» <i>Grechishkina A.</i> – The crisis of social identity in the story of B.A. Lavrenev "The Forty-first"206	Чэнь Цзямин – Травматическое письмо и компенсаторная проекция в «Мысленном волке» Алексея Варламова <i>Chen Jiaming</i> – Traumatic writing and compensatory projection in the "Myslennyi Volk" Alexey Varlamov246
Лю Чжولينь – Сосед по дискурсу: образ Китая в российских новостях на основе трёхмерного анализа Фэрклоу <i>Liu Zhuolin</i> – The neighbor in discourse: China's image in Russian news based on Fairclough's three-dimensional analysis211	Шаповалов В.В. – Лингвистический анализ сторителлинга в мотивационном дискурсе: структура, функции, речевые стратегии <i>Shapovalov V.</i> – Linguistic analysis of storytelling in motivational discourse: structure, functions, and speech strategies253
Нечаева Е.С. – Сопоставительный анализ ритмической структуры английской и итальянской спонтанной речи <i>Nechaeva Ye.</i> – Comparative analysis of the rhythmic structure of English and Italian spontaneous speech216	Янь Чжо – Вербализация когнитивного сценария «жизненный цикл объекта» в русском и китайском языках <i>Yan Zhuo</i> – The verbalization of the cognitive scenario "life cycle of the object" in Russian and Chinese ...257
Рауия Улд сахараи – А. Солженицын и его произведение «Архипелаг Гулаг» во Франции <i>Raouia Ould sahari</i> – A. Solzhenitsyn and his works "Gulak Archipelago" in France222	Информация
Скрябина А.М. – Древнегреческая риторика и диалектика как основа европейской художественной литературы <i>Skryabina A.</i> – Ancient Greek rhetoric and dialectics as a basis of European fiction228	Наши авторы. Our Authors.....264
Хэ Цзяфу – Топос девиантной феминности в романах Ч. Диккенса и Ф.М. Достоевского <i>He Jiafu</i> – Topos of deviant femininity in the novels of Ch. Dickens and F.M. Dostoevsky236	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....266
Чжан Ци, Чжэн Сяотун – Межкультурные особенности устойчивых сравнений в китайском и русском деловом общении: семантический и структурный анализ <i>Zhang Qi, Zheng Xiaotong</i> – Intercultural features of conventional comparisons in Chinese and Russian business communication: semantic and structural analysis.....240	

«РОЖДЕНИЕ НАЦИИ»: ВЕНЕСУЭЛА В ЗЕРКАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТОПОНИМИКИ

Ворожцова Анастасия Александровна

Московский государственный институт международных
отношений (университет) МИД России
vanastasia.17.03@yandex.ru

"THE BIRTH OF A NATION": VENEZUELA IN THE MIRROR OF POLITICAL TOPONYMY

A. Vorozhtsova

Summary: The article is devoted to the evolution of Venezuela's name in connection with changes in the political situation within and around it – first as a Spanish colony, then as a liberated territory, and finally as an independent state. This determines the structure of the article, which is divided thematically and chronologically into two parts: the first deals with the administrative and territorial status of Venezuela in the 16th–18th centuries, while the second deals with the peculiarities of its political and legal situation in the 19th–20th centuries.

Keywords: Latin America, Venezuela, Simón Bolívar, Hugo Chávez, War of Independence.

Аннотация: Статья посвящена проблеме эволюции наименования Венесуэлы в связи с изменением политической ситуации внутри и вокруг нее – вначале колонии Испании, затем освободившейся территории и, наконец, независимого государства. Это определяет следующую структуру статьи, которая тематически и хронологически распадается на две части: в первой идет речь об административно-территориальном статусе Венесуэлы в XVI–XVIII вв., во второй – об особенностях ее политико-правового положения в XIX–XX вв.

Ключевые слова: Латинская Америка, Венесуэла, Симон Боливар, Уго Чавес, война за независимость.

Настоящая статья посвящена проблеме эволюции наименования Венесуэлы в связи с изменением политической ситуации внутри и вокруг нее – вначале колонии Испании, затем освободившейся территории и, наконец, независимого государства. Это определяет следующую структуру статьи, которая тематически и хронологически распадается на две части: в первой идет речь об административно-территориальном статусе Венесуэлы в XVI–XVIII вв., во второй – об особенностях ее политико-правового положения в XIX–XX вв.

Подчеркнем, что поставленная проблема, пожалуй, почти не исследована. В большинстве отечественных работ внимание сфокусировано на изучении собственно топонима, но не на его развитии в конкретно-исторических условиях [4, с. 56–62; 6, с. 57]. В основном дается всесторонний лингвистический разбор наименований Венесуэлы, но само название государства является лишь одной из множества анализируемых лексических единиц [7, с. 92–102]. Что касается зарубежной историографии, то хотя ей присущи труды по отдельным аспектам указанной проблемы [10, р. 111–114], они не носят комплексного характера и в целом узкоспециальны, т.е. лишены междисциплинарного подхода [15, р. 319–326].

Топоним «Венесуэла», впервые упомянутый в 1504 г., к середине XVI в. получил повсеместное признание [5]. В XVI–XVII вв. Венесуэла официально именовалась «Провинция Венесуэла», что было эквивалентно термину «Губернаторство Венесуэла» [10, р. 114]. Хотя изначально название «провинция» имела сугубо территориальную коннотацию, юридически оно обозначало административно-политическую единицу. Управление во вверенном регионе принадлежало губернатору и генерал-капитану: эта единая военно-политическая должность подразумевала решение как административных вопросов, так и задач оборонного характера.

В XVIII в. по мере общего упадка Испания все чаще сталкивалась со сложностями контроля над заокеанскими провинциями в налоговой, судебной, политической, экономической и военной сферах, особенно учитывая постоянную угрозу со стороны английских, французских и голландских пиратов. Стремясь упрочить хотя бы бюрократическую связь с колониями, метрополия занялась административным переустройством. Так, в 1776 г. испанская корона ввела централизованный орган – «Интендантство Армии и управления королевскими финансами Венесуэлы» («Intendencia de Ejército y Real Hacienda de Venezuela») [13, р. 3]. Оно было призвано координировать все аспекты колониального администрирования, но просуществовало лишь год.

Уже в сентябре 1777 г. испанские власти провели новую административную реформу, создав генерал-капитанство Венесуэла (Capitanía General de Venezuela). Оно состояло из провинций Венесуэлы, Маракайбо, Гуаяна, Кумана, Маргарита и Тринидад. В 1786 г. была образована провинция Баринас. Это окончательно сплотило разрозненные провинции в цельное политическое, во-

енное и хозяйственное пространство, что позволило более эффективно противостоять внешним угрозам и упорядочить колониальное управление [11, p. 82]. С появлением в 1786 г. Королевской аудиенции Каракаса (Real Audiencia de Caracas), дополнившей прежние генерал-капитанства, в ее ведении оказались все суды страны. В 1793 г. к Королевской аудиенции Каракаса добавилось Королевское консульство Каракаса (Real Consulado de Caracas), отвечавшее за экономические вопросы [14, p. 55].

Таким образом, к концу XVIII в. сложилась единая политико-административная система, вобравшая четыре ключевых института: интендантство, генерал-капитанство, Королевскую аудиенцию и Королевское консульство. Верховным органом этой системы стала Королевская аудиенция Каракаса, которая оставалась узлом управления вплоть до 19 апреля 1810 г. – даты, когда муниципальный совет Каракаса сверг испанского губернатора Висенте Эмпарана, учредил Верховную хунту, и под руководством Франсиско де Миранды и Симона Боливера началось движение за независимость [9].

Примечательно, что незадолго до этого испанские колониальные власти в Каракасе впервые использовали для обозначения территории название «Департамент Венесуэлы» [9], возможно, отсылавшее к прежнему статусу провинции. Данный факт свидетельствует о зарождении национальной идентичности страны еще в колониальную эру, чему невольно способствовали административные реформы испанской короны. Централизация управления, экономико-географическое обособление региона, адаптация креольской элитой колониальных структур для легитимации автономистских устремлений – все это создавало «институциональную основу» для национального самосознания [12, p. 196].

В ходе становления венесуэльской государственности название страны претерпевало несколько изменений. Учредительный конгресс 1811 г., объявивший независимость семи провинций Венесуэлы, присвоил государству наименование «Американская Конфедерация Венесуэлы» (Confederación Americana de Venezuela), что отражало административно-территориальный принцип устройства Первой Республики (1811–1812 гг.): каждая из вошедших в Конфедерацию провинций обладала «суверенитетом, свободой и независимостью» [1]. Конституция декларировала «свободу, равенство, гарантии собственности и безопасности» [12, p. 222], но на деле закрепляла неравенство – при голосовании действовал имущественный ценз. Хотя работорговля была запрещена, само рабство сохранялось [1].

Несмотря на провозглашение Конгрессом независимости, провинции Маракайбо и Гвиана, а также округ Коро остались верны испанской короне [12, p. 223].

Конфедерация, претендуя на всю территорию бывшего генерал-капитанства, столкнулась с ожесточенным сопротивлением, что привело к масштабному вооруженному конфликту между сторонниками независимости и роялистами.

В 1812 г. Конфедерация начала терпеть серьезные военные неудачи, усугубившиеся восстаниями рабов и масштабным землетрясением (март 1812 г.). В результате 25 июля 1812 г. она была вынуждена подписать капитуляцию, по которой бывшие республиканские территории признавали Кадисские кортесы – тогдашнее Учредительное собрание Испании – и Первая республика прекратила свое существование [9].

После падения Первой республики Симон Боливар отправился в изгнание, сначала на остров Кюрасао, а затем в Соединенные Провинции Новой Гранады. Здесь в декабре 1812 г. в Картахене Боливар составил «Картахенский манифест» – программный документ, в котором анализировались причины поражения венесуэльских патриотов и обосновывалась стратегия дальнейшей освободительной борьбы [2, p. 23–26]. Вскоре Боливар получил от новогранадского Конгресса звание бригадного генерала и небольшой воинский контингент для своей знаменитой «Замечательной кампании», целью которой была очистка западной Венесуэлы от роялистов [9].

После успешного взятия Каракаса 6 августа 1813 г. Боливар предпринял попытку создания Второй Республики. Этот период также известен как «Война на смерть», что отсылает к декрету о «Войне на смерть», изданному Боливаром 15 июня 1813 г. Согласно декрету, «всякий испанец, не борющийся самым активным и действенным образом против тирании, за правое дело» [2, p. 37–39], рассматривался как враг и изменник и подлежал немедленному расстрелу.

Между тем на освобожденной венесуэльской территории возникло два правительства: одно в Каракасе под командованием Боливара, а другое – в Кумане под руководством соперника Боливара Сантьяго Мариньо [9]. Боливар инициировал разработку нормативно-правовой базы временного правительства Венесуэлы и предложил проект переименования страны в «Республику Каракас» [3, p. 214]. Впрочем, этот замысел не был реализован в связи с поражениями от роялистов в битвах при Урике и Матурине в декабре 1814 г. и последовавшим падением Второй Республики.

Решающий этап в определении государственного наименования наступил при Третьей Республике в 1817–1819 гг. На Конгрессе в Ангостуре Боливар настаивал на «Республике Венесуэла», что было утверждено с добавлением: «единая и неделимая». Это положение санкционировала новая конституция, окончательно установив-

шая официальное название страны [3, p. 285].

После победы в битве при Бояке 7 августа 1819 г., ставшей переломным моментом в кампании по освобождению Новой Гранады, Боливар выдвинул идею объединения Венесуэлы и Новой Гранады в одно государство. Она получила одобрение на Ангостурском конгрессе, где была провозглашена Великая Колумбия (La Gran Colombia), в которую Венесуэла вошла на правах Департамента [8, p. 64]. Окончательное оформление союза произошло в 1821 г., когда конгресс, заседавший в городе Сан-Хосе-де-Кукута, выработал конституцию Республики Колумбия. Эта конституция закрепила федеративный характер Великой Колумбии и административное деление на департаменты. Конгресс наметил постепенную отмену рабства, упразднил работорговлю, а также законодательно обеспечил основные свободы [12, p. 269–270]. Впрочем, планы Симона Боливара по созданию единой латиноамериканской федерации, «пробным камнем» которой должна была стать Великая Колумбия, не сбылись. Внутренние социально-региональные противоречия оказались слишком сильными, что вынудило Боливара уйти с поста президента Великой Колумбии, который он занимал в 1819–1830 гг. По сути, это сняло последний барьер на пути распада Великой Колумбии, в ходе которого Венесуэла восстановила независимость.

В сентябре 1830 г. Валенсийский конгресс принял для Венесуэлы наименование «Государство Венесуэла» (Estado de Venezuela), но уже в октябре конгресс изменил официальное название на «Республика Венесуэла» (República de Venezuela), которое сохранялось на протяжении 33 лет (с 1830 г. по 1863 г.), пока победа федералистов не привела к переименованию в «Соединенные Штаты Венесуэлы» в 1864 г. [14, p. 61]. Это название, обусловленное конституционной реформой, подчеркивало федеративное устройство страны, разделенной на 20 штатов, 2 федеральные территории и федеральный округ. Оно оказалось самым долговечным, просуществовав почти столетие.

В 1953 г. Национальный конгресс вернул прежнее название – «Республика Венесуэла», что соответствовало новым централистским тенденциям периода военной диктатуры 1948–1958 гг. В 1999 г. Национальное учредительное собрание под руководством Уго Чавеса утвердило текущее название – «Боливарианская Республика Венесуэла», увековечившее имя освободителя Симона Боливара и его революционные идеалы.

Итак, подведем итоги. В колониальную и постколониальную эпохи можно выделить два важнейших этапа формирования этнополитической идентичности Венесуэлы через топонимику:

- «Колониально-административный этап», порожденный характером Испанской империи и ее доминированием в Новом Свете («Провинция Венесуэла», «Генерал-капитанство» и др.);
- «Национально-государственный этап», при котором топонимы явились инструментом политического самоопределения («Республика Венесуэла», «Соединенные Штаты Венесуэлы», «Боливарианская Республика» и др.).

Вместе с тем венесуэльский пример отчетливо демонстрирует, как в процессе национального строительства топонимы превращаются в: а) инструменты легитимации власти, б) маркеры территориальных претензий, в) символы идеологических программ, г) средства гражданской консолидации.

В конечном счете эволюция наименований Венесуэлы иллюстрирует, пожалуй, универсальную закономерность: топонимика никогда не бывает нейтральной. Она всегда вовлечена в сложную систему исторических нарративов и политических практик, ведь речь идет не просто о смене терминов, а о росте гражданского самосознания. Таким образом, текущее название Венесуэлы, связывающее прошлое и настоящее через фигуру Симона Боливара и его идеалы наверняка не финальная точка, а лишь очередной этап в непрерывной работе национальной памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Constitución Federal de 1811 (21 de diciembre de 1811) // Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [Recurso electrónico]. URL: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-federal-de-los-estados-de-venezuela-21-de-diciembre-1811/html/86de8dbc-4b14-4131-a616-9a65e65e856a_2.html (fecha de acceso 09.05.2025).
2. Escritos Fundamentales del Libertador. 2a ed. Venezuela: Fondo Editorial Hormiguero, 2016. 171 p.
3. Los Proyectos constitucionales de Simón Bolívar, El Libertador 1813-1830. Caracas: Fondo editorial nacional José Agustín Cátala, 1999. 321 p.
4. Ахренов А.В. Испанский язык Венесуэлы: языковая картина мира // Вестник МГОУ. Серия Лингвистика. 2009. № 3. С. 56–62.
5. Ворожцова А.А. «Маленькая Венеция» на берегах Ориноко: К вопросу о происхождении и эволюции топонима «Венесуэла» (в печати).
6. Литвин И.П. Словарь топонимической лексики Латинской Америки. М.: Наука, 1983. 265 с.
7. Мартыненко И.А. Топонимия Венесуэлы как система историко-социального знания и этнокультурного опыта // Латинская Америка. 2022. № 2. С. 92–102.
8. Brewer Carías A. Instituciones políticas y institucionales: En 5 tomos. 3a ed., correg. y aumen. T.I. Caracas – San Cristóbal: Editorial Jurídica Venezolana, 1996. 774 p.

9. Diccionario de Historia de Venezuela: En 4 tomos. 2a ed. Caracas: Fundación Polar, 1997. [Recurso electrónico]. URL: <https://bibliofep.fundacionempresasolar.org/dhv> (fecha de acceso 09.05.2025).
10. Gómez C.A. El nombre de Venezuela y la venezolanidad. Consciencia y Diálogo // Anales sobre temas de Ciencias Humanas, del Giscsval. Universidad de Los Andes, Mérida. 2011. № 2. P. 111–114.
11. Herrera Ángel M. Las divisiones político-administrativas del Virreinato de la Nueva Granada a finales del período colonial // Historia Crítica. 2001. № 1 (22). P. 76–98.
12. Lynch J. The Spanish American Revolutions, 1808-1826. New York: Norton, 1986. 488 p.
13. Pérez-Enciso G.M. Real Cédula de Intendencia de Ejército y Real Hacienda, diciembre 8 de 1776: Bicentenario de la integración de Venezuela. Caracas: Ed. de la Presidencia de la Republica, 1976. 128 p.
14. Rodríguez Díaz A.J., Escamilla Vera F. 500 años del nombre de Venezuela // Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. 1999. № 152.
15. Temístocles S. Los nombres de Venezuela // Geoenseñanza. Vol. 14. 2009. P. 319-326.

© Ворожцова Анастасия Александровна (vanastasia.17.03@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КНР И РФ НА ТЕРРИТОРИИ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

Дегтярева Анна Анатольевна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
anetta.1983@mail.ru

THE HISTORY OF THE FORMATION OF THE MODERN MODEL OF CULTURAL INTERACTION BETWEEN CHINA AND THE RUSSIAN FEDERATION IN THE AMUR REGION

A. Degtyareva

Summary: The article examines the main stages of the formation and formation of state and regional policy within the framework of the model of cultural interaction between China and the Russian Federation in the Amur region. The purpose of cultural cooperation between China and Russia is to strengthen friendly relations between the peoples of Russia and China through the development of cultural exchange, which contributes to the harmonization of relations and the creation of a positive image of both countries. This development took place in several historical stages. At the same time, the former model needs to further develop intercultural relations, increase the potential for cooperation and strengthen efforts to convey historical facts about the development of Russia to the Chinese population.

Keywords: intercultural interaction model, People's Republic of China, Russian Federation, Amur Region, goals, contradictions, development.

Аннотация: В статье рассмотрены основные этапы формирования и становления государственной и региональной политики в рамках модели культурного взаимодействия КНР и РФ на территории Амурской области. Цель культурного взаимодействия КНР и России является укрепление дружеских отношений между народами России и Китая через развитие культурного обмена, что способствует гармонизации взаимоотношений и созданию позитивного имиджа обеих стран. Это развитие становилось в несколько исторических этапов. При этом сформированная модель нуждается в дальнейшем развитии межкультурных связей, повышении потенциала сотрудничества и укрепления работы по донесению исторических фактов о развитии России до китайского населения.

Ключевые слова: история, модель межкультурного взаимодействия, Китайская Народная республика, Российская Федерация, Амурская область, цели, развитие.

Введение

Культурный обмен между представителями России и Китая развивался многие годы. Повсеместные стихийные контакты обывателей, туристические поездки в оба государства, участие в культурных мероприятиях и обмен личными впечатлениями проводились в последние 30 лет. Они дополнялись обменами специалистов в области культуры, науки, образования, здравоохранения, туризма и спорта, что в итоге стало платформой для совместной деятельности России и Китая в области культуры [1].

При этом основной акцент сотрудничества России и Китая делали приграничные регионы Российской Федерации, которые благодаря взаимным условиям установили прочные культурные связи. Эти связи стали основой долгосрочного сотрудничества, которое позволяет не только обмениваться культурными достижениями, но и создавать совместные проекты, нацеленные дружбе между народами. Наиболее значимой в этой системе

взаимосвязей является Амурская область. Регион расположен на границе с Китаем, а потому фактически все международные экономические связи осуществляется именно с этой страной. При этом возникает множество туристических, культурных, спортивных и образовательных обменов, что существенно развивает экономический потенциал сотрудничества Амурской области и КНР. Культура здесь играет ключевое значение, поскольку формирует позитивный образ жителей обеих стран и настрой на развитие сотрудничества. При этом данные направления стали развиваться в последние 30 лет, в связи с чем именно этот исторический период заслуживает более глубокого изучения.

Цель статьи – изучить историю становления и развития модели культурного взаимодействия КНР и РФ на территории Амурской области.

Основные результаты

Взаимодействие культур неизбежно ставит вопрос о совместимости его участников, что является критически

важным аспектом для эффективного культурного обмена и сотрудничества. Большинство исследователей сходятся во мнении, что одной из главных проблем, возникающих у России в контексте взаимодействия с Китаем, является вопрос взаимопонимания и культурной совместимости [2]. Культурные различия, которые проявляются в языке, традициях, социальных нормах и ценностных системах, становятся препятствием для эффективного общения. Различия в традициях, восприятии индивидуализма и коллективизма, а также в подходах к решению конфликтов зачастую вызывают недопонимание и затруднения в межкультурной коммуникации [3]. Кроме того, исторический контекст отношений между Россией и Китаем также играет серьезную роль.

Накопленные стереотипы и предвзятости создают дополнительные барьеры, мешая формированию доверительных отношений [4]. Поэтому стоит учитывать, что культурная совместимость не означает полного совпадения взглядов и практик, а подразумевает способность участников к адаптации и уважению различий.

В настоящее время модель межкультурного взаимодействия между Россией и Китаем остается не до конца работающей [5]. В большей степени такое взаимодействие осуществляется в приграничных регионах, которые испытывают наиболее высокую потребность в развитии культурных взаимодействии благодаря тому, что попытки развития этой направленности предпринимаются на

самом верхнем уровне власти [6]. При этом данная модель формировалась на протяжении последних 30 лет. При этом возможно выделить несколько этапов развития сотрудничества Китая и России, которые приведены в таблице 1.

Развитие этой сферы началось с начала 2000-х годов. Отправным моментом в этом процессе стало заключение Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, который был подписан в 2001 году. Этот договор стал основой для глубокого взаимодействия между двумя странами и обозначил намерение развивать не только экономические и политические, но и культурные связи.

Позднее Владимиром Путиным и Председателем Китая Ху Цзиньтао была подписана Декларация по развитию гуманитарного сотрудничества от 14 октября 2004 года в Пекине [7]. В этой декларации «расширение гуманитарных и общественных связей» было отнесено к одной из основных составляющих содержания «российско-китайских отношений стратегического взаимодействия и партнёрства». Данные выводы подчеркивали, что сотрудничество в области культуры должно рассматриваться не как второстепенный аспект, а как ключевой элемент в построении стратегического партнерства между двумя странами.

Таблица 1.

Основные исторические этапы формирования современной модели культурного взаимодействия КНР и РФ в современных условиях.

Этап	Период	Описание
1. Начало сотрудничества	1990-е годы	После распада СССР началось активное сотрудничество между КНР и Россией. Открытие границ способствовало культурному обмену.
2. Подписание соглашений	1992-1995 годы	Подписание ряда соглашений о сотрудничестве в области культуры, образования и науки. Начало обменов студентами и культурными делегациями.
3. Развитие культурных программ	1996-2000 годы	Увеличение числа совместных культурных мероприятий: выставок, концертов, театральных постановок. Создание культурных центров.
4. Углубление сотрудничества	2001-2005 годы	Активизация культурных обменов, создание совместных проектов в области искусства и образования. Участие в международных фестивалях.
5. Формирование культурных маршрутов	2006-2010 годы	Разработка туристических маршрутов, связывающих культурные объекты Амурской области и Китая. Увеличение потока туристов.
6. Расширение образовательного сотрудничества	2011-2015 годы	Установление партнерств между вузами, программы обмена студентами. Увеличение числа китайских студентов в российских университетах.
7. Создание двусторонних культурных организаций	2016-2018 годы	Открытие культурных центров Китая в Амурской области, активизация работы по популяризации культуры двух стран.
8. Совместные проекты и инициативы	2019-2021 годы	Реализация совместных проектов в области искусства, литературы, науки. Участие в международных культурных форумах.
9. Адаптация к новым условиям	2022-2025 годы	Учет изменений в международной политике, продолжение культурного обмена через онлайн-форматы, организация виртуальных выставок и мероприятий.

В декларации были выстроены основные направления, по которым должны развиваться гуманитарные и культурные связи. Это обмены в области образования, науки и культуры, поддержка языковых программ, сотрудничество в сфере СМИ, а также развитие туристических обменов. Установление таких связей стало возможным благодаря созданию множества совместных проектов, культурных мероприятий и программ, направленных на углубление взаимопонимания между народами.

В России и Китае были разработаны культурные центры и институты, которые стали площадками для обмена опытом и знаниями. Так, в Китае были открыты российские культурные центры, а в России — китайские культурные учреждения, в рамках которых происходит распространение языка и культуры обеих стран. В этих центрах проводятся выставки, лекции, мастер-классы и фестивали, привлекающие внимание широкой аудитории и способствующие укреплению культурных связей [8].

Кроме того, в рамках гуманитарного сотрудничества активно развивались программы обмена студентов и преподавателей, что способствовало в создании основы образовательных связей и расширению возможностей взаимодействия для молодежи обеих стран. Такие инициативы дали возможность не только повысить уровень взаимопонимания, но и создать дружеские связи между молодыми людьми, что в последующем способствует укреплению двусторонних отношений.

Таким образом, внимание центральных властей к культурному сотрудничеству между Россией и Китаем способствует развитию стратегического партнерства. Расширение гуманитарных и общественных связей является неотъемлемой частью российско-китайских отношений и продолжает оставаться актуальным направлением в контексте российской государственной политики современного международного взаимодействия с Китаем.

Однако более близкие коммуникации возникали на уровне региональных правительств. В особенности, начиная с 2000-х они стали значимы для приграничных территорий, в том числе Амурской области.

На этапе начала отношений между Амурской областью и провинцией Хэйлунцзян в 2000 году была разработана совместная программа межкультурного сотрудничества и взаимодействия между регионами, которая включает в себя разнообразные мероприятия [9]. Программа охватывала проведение взаимных концертов, театральные представления и публичных мероприятий, а также организацию спортивных соревнований и реализацию совместных образовательных проектов. Эти инициативы были направлены на укрепление взаимопо-

нимания и дружеских связей между народами, способствуя дальнейшему развитию двустороннего сотрудничества.

На протяжении последних 14 лет успешно реализуется Российско-китайская ярмарка культуры и искусства, а также проходит традиционный фестиваль зимних видов спорта [10].

Каждый год реализуются новые проекты, среди которых военно-музыкальный фестиваль «Виват-Амур!», в котором вместе с российскими музыкантами принимали участие и китайские исполнители. Кроме того, на фестивале «Амурская осень» кинематографисты Китая представили полнометражный фильм.

В регионе активно создается необходимая инфраструктура для развития международного сотрудничества. В частности, строится крупнейшая в России аллея фонтанов на главной площади Благовещенска, канатная дорога и проектируется «Золотая миля» с конгрессно-выставочным центром «Трибуна Холл».

Создан Музей российско-китайской дружбы, над внутренним наполнением которого в до сих работают специалисты. Ожидается, что объект будет завершен и сдан в эксплуатацию в сентябре 2025 года.

С 2010 года Китай и Россия регулярно проводят Китайско-Российскую культурную ярмарку, которая за 11 лет углубления всестороннего стратегического партнерства приобрела статус регионального бренда в области делового и культурного взаимодействия на государственном уровне. Организаторами данного мероприятия являются Министерство культуры и туризма Китайской Народной Республики, Народное правительство провинции Хэйлунцзян, а также Министерство культуры Российской Федерации и правительство Амурской области. В организации ярмарки также активно участвуют Отдел культуры и туризма администрации провинции Хэйлунцзян, Народное правительство города Хэйхэ, Отдел культуры и архивного дела администрации Амурской области и администрация города Благовещенск [11].

Таким образом, в рамках модели межкультурного сотрудничества КНР и Амурской области к современному этапу было сформировано несколько направлений, описание которых приведено в таблице 2.

Таким образом, в настоящее время сложилась действенная модель культурного сотрудничества между КНР и Амурской областью, которая включает многоуровневое межрегиональное взаимодействие. Эта модель охватывает широкий спектр направлений таких как расширение гуманитарных связей, расширение туризма, сотрудничество с населением, развитие спорта, об-

Направления межкультурного сотрудничества КНР и Амурской области.

Направление	Мероприятия	Ответственные со стороны Китая	Ответственные со стороны Амурской области
1	2	3	4
Приграничный туризм	Разработка туристических маршрутов для привлечения китайских туристов в г. Благовещенск.	Управление туризма провинции Хэйлуцзян	Министерство культуры и туризма Амурской области
	Организация однодневных поездок для туристов из северной части провинции Хэйлуцзян.	Туристические агентства провинции Хэйлуцзян	Туристические компании Благовещенска
Культурно-гуманитарные связи	Проведение совместных фестивалей, концертов и творческих конкурсов.	Культурные учреждения провинции Хэйлуцзян	Министерство культуры Амурской области
	Российско-Китайская ярмарка культуры и искусства, ставшая крупным событием за девять лет.	Организаторы ярмарки в Китае	Организаторы ярмарки в Амурской области
	Выступления сводного оркестра «АмурДжаз-Бэнд» и Симфонического оркестра народных инструментов г. Хэйхэ.	Музыкальные организации провинции Хэйлуцзян	Музыкальные учреждения Амурской области
Сотрудничество с коренными народами	Проведение совместных культурных и образовательных мероприятий для эвенков и орооченов.	Ассоциации коренных народов провинции Хэйлуцзян	Ассоциации коренных народов Амурской области
Спортивные связи и ЗОЖ	Организация международного заплыва «Дружба» на реке Амур	Спортивные федерации провинции Хэйлуцзян	Департамент физической культуры и спорта Амурской области
	Проведение товарищеских хоккейных матчей на льду реки Амур.	Хоккейные клубы провинции Хэйлуцзян	Хоккейные клубы Амурской области
Образование и наука	Совместные исследования и научно-практические конференции с высшими учебными заведениями провинции Хэйлуцзян.	ВУЗы провинции Хэйлуцзян	ВУЗы Амурской области
	Организация стажировок студентов и преподавательских обменов.	Образовательные учреждения провинции Хэйлуцзян	Министерство образования Амурской области
	Поддержка проектов фонда «Русский мир» и Фонда поддержки публичной дипломатии имени А.М. Горчакова.	Фонд «Русский мир» в Китае	Фонд «Русский мир» в России
Военно-мемориальная работа	Реализация проекта «Историческая память в Приамурье» с поиском захоронений российских воинов.	Исторические общества провинции Хэйлуцзян	Министерство культуры и архивов Амурской области
	Проведение международного тематического лагеря «Помнить историю. Беречь мир. Совместно создавать будущее».	Образовательные учреждения провинции Хэйлуцзян	Образовательные учреждения Амурской области

разования, науки и сохранение исторического наследия регионов.

Уникальность данной модели сотрудничества заключается в её многообразии и глубоком взаимопонимании, что выделяет её на фоне взаимодействия Китая с другими регионами России. Ключевую роль в этом играет географическое расположение Амурской области, которое имеет исторические корни и связи с китайским народом. Кроме того, историческое развитие межнациональных отношений способствует формированию новых направ-

лений сотрудничества.

Исторический опыт показывает, что далее необходимо работать в рамках развития взаимоотношений между регионами РФ и КНР. Для этого предлагается реализация следующих направлений:

1. Увеличение числа совместных культурных, образовательных и научных программ, что углубит взаимопонимание и обмен опытом между народами.
2. Проведение мероприятий, направленных на во-

влечение местных жителей в культурные и образовательные проекты, что поможет сохранить уникальные традиции и обычаи обеих сторон.

- Использование цифровых технологий и онлайн-платформ для культурного обмена, что даст возможность охвата более широкой аудитории и делает взаимодействие более гибким и доступным.

В целом история развития отношений Китая и Амурской области доказывает возможности формирования эффективной культурной модели взаимоотношений.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в модель культурного взаимодействия с Китаем прошла несколько исторических этапов своего становления. Эта модель в значительной степени функционирует на уровне отдельных регионов. Наибольшая активность в этом процессе принадлежит Амурской области, которая активно сотрудничает с

одной из провинций Китая, проводя множество мероприятий, фестивалей и образовательных программ. Эти инициативы формируют прочные хозяйственные связи между двумя государствами и способствуют созданию положительного имиджа в глазах общественности обеих стран.

Тем не менее, необходимо отметить, что в условиях текущей действительности требуется более активное развитие этих связей, повышение потенциала сотрудничества и укрепление работы по донесению исторических фактов о развитии России до китайского населения.

Кроме того, следует развивать совместные платформы для обмена знаниями и культурными ценностями, что будет способствовать укреплению межкультурных связей на территории всей страны. Установление более тесных связей в области образования, науки и культуры позволит не только углубить взаимопонимание, но и создать устойчивую основу для дальнейшего экономического сотрудничества на территории всей страны.

ЛИТЕРАТУРА

- Российско-китайские культурные связи: вызовы и способы их преодоления // Россия в глобальном мире. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossijsko-kitayskie-kulturnye-svyazi-vyzovy-i-sposoby-ih-preodoleniya> (дата обращения: 28.03.2025).
- Ма Фэншу. Российско-китайские отношения в контексте сравнительного анализа культур // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2012. № 2. С. 5–28.
- Ван Кай. Российско-китайское спортивное сотрудничество: анализ достижений, проблем и перспектив развития // Теории и проблемы политических исследований. 2022. Т. 11. № 3А. С. 113–121.
- Шепель А.Г. Россия и Китай: история отношений и возможности сотрудничества / А.Г. Шепель // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: Сборник статей по материалам СХХI международной научно-практической конференции, Москва, 10 июня 2019 года. Том 21 (121). – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2019. – С. 328–333
- Бурилина М.А. Моделирование социально-экономических факторов, повлиявших на историю развития торгового сотрудничества между Китаем и Россией / М.А. Бурилина // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 8(145). – С. 97–100
- Болаев А.В. Основные пути влияния прямых иностранных инвестиций на инновационное развитие экономики страны на примере Китая и России / А.В. Болаев // УЭК. 2014. №2 (62). С. 41.
- Совместная декларация Российской Федерации и Китайской Народной Республики // <https://docs.cntd.ru/document/902003590>
- Центр открыл «Годы российско-китайского сотрудничества в области физической культуры и спорта в 2022–2023 гг. // Центр русско-китайского гуманитарного сотрудничества и развития: [сайт]. URL: <https://rc-centre.ru/centr-otkryl-gody-rossijsko-kitajskogo-sotrudnichestva-v-oblasti-fizicheskoy-kultury-i-sporta-v-2022-2023-godax/> (дата обращения: 24.04.2023).
- Shipunova O., Evseeva L., Pozdeeva E., Evseev V., Zhabenko I. Social and Educational Environment Modeling in Future Vision: Infosphere Tools // E3S Web of Conferences. 2019. Vol. 110. [Эл. доступ]. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2019/3/e3sconf_spbwosce2019_02011/e3sconf_spbwosce2019_02011.html (дата обращения: 12.03.2025)
- Российско-китайская ярмарка культуры и искусства // <https://amurartfair.ru>
- Матвеевская А.С. Российско-китайское сотрудничество в туристских проектах как мирополитический фактор // Актуальные проблемы мировой политики. Вып. 10 / под ред. Т.С. Немчиновой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; 2020. С. 382–393.

© Дегтярева Анна Анатольевна (anetta.1983@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УТВЕРЖДЕНИЯ ЛЕГИТИМНОСТИ ЗАВОЕВАНИЯ АНГЛИИ ВИЛЬГЕЛЬМОМ В НОРМАНДСКИХ ИСТОЧНИКАХ

ASSERTIONS OF THE LEGITIMACY OF WILLIAM'S CONQUEST OF ENGLAND IN NORMAN SOURCES

V. Dyganov

Summary: This article analyzes the Norman sources describing the Norman conquest of England and identifies the main directions of the Norman legitimizing discourse. Legitimacy in the medieval context was a complex fusion of dynastic rights, church sanctions, recognition of nobility, military force, and the successful construction of the legal and ideological basis of power. The relevance of the research is due to the constant interest of scientists in the search for explanations of the events of the past. As a result of the study, it was revealed that in recent years there have been several trends in the study of the Norman conquest of England. One of these directions is the inclusion of the history of the Norman conquest in the general context of the history of England. Conquest is seen as part of the evolutionary development of the state through succession and legitimation.

Keywords: Norman conquest, succession, Anglo-Saxon England, Norman England, historiography of the Norman conquest.

Дыганов Вениамин Петрович
Аспирант, Казанский (Приволжский)
Федеральный Университет
weniamind@mail.ru

Аннотация: В данной статье проводится анализ норманских источников, описывающих норманское завоевание Англии, и определяются основные направления норманского легитимирующего дискурса. Легитимность в средневековом контексте была сложным сплавом династических прав, санкции со стороны церкви, признания знати, военной силы и успешного конструирования правовой и идеологической основы власти. Актуальность исследования обусловлена постоянным интересом учёных к поиску объяснений событий прошлого. В результате исследования было выявлено, что в последние годы наблюдается несколько направлений в изучении норманского завоевания Англии. Одним из таких направлений является включение истории норманского завоевания в общий контекст истории Англии. Завоевание рассматривается как часть эволюционного развития государства через преемственность и легитимацию.

Ключевые слова: норманское завоевание, преемственность, англосаксонская Англия, нормандская Англия, историография норманского завоевания.

Безусловно, норманское завоевание 1066 года под предводительством Вильгельма, герцога Нормандского, завершившееся победой в битве при Гастингсе, является значимым и поворотным событием в истории средневековой Англии, которое существенно изменило пути развития государства. Являлось ли это завоевание захватом власти? Либо закономерным процессом? Это вопросы, которыми задаются современные ученые, анализируя различные исторические источники.

Легитимность завоевания Англии и законность претензий нормандского герцога на английский трон, прослеживаются в основных средневековых нарративных источниках, созданных преимущественно нормандскими авторами. Такие исторические источники можно разделить по дате их создания на три периода.

Первый период - после самого завоевания появился «Carmen de Hastingae Proelio», или «Song of the Battle of Hastings». Это произведение было написано в 1067 году, вероятно, Гиёмом Амьенским, сыном герцога Понтье и родственником короля Франции.

Второй период - в течение следующих двадцати лет

Вильгельм из Пуатье, капеллан Вильгельма I и бывший солдат, создал «Gesta Guillelmiucis Normannorum et regis Anglorum» («Деяния Вильгельма I, герцога Нормандского и короля Англии»). Это самый подробный рассказ о завоевании. Примерно в то же время, монах Вильгельм Жюмьежский, расширил свой труд «Gesta Normannorum Ducum» («Деяния нормандских герцогов»), который он завершил еще в 1060 году, дополнив и включив в него описание завоевания. Среди источников этого периода выделяется визуальный нарратив- Гобелен из Байе, созданный по заказу епископа Одо, сводного брата Вильгельма Завоевателя.

Третий период текстов относится к XII веку. Ордрик Виталий, полуанглийский монах-бенедиктинец, живший в Сент-Эвреле в Нормандии между 1110 и 1142 годами, написал «Historia Ecclesiastica» («Церковную историю»), где книги IV и V посвящены Вильгельму I и завоеванию. К числу основных повествовательных источников относится «Roman de Rou», главный исторический труд Вайса, уроженца Джерси. Работы Ордрика и Вайса в значительной степени основаны на фактических данных из более ранних источников.

Главными аргументами легитимности власти Виль-

гельма в указанных нормандских источниках являются следующие утверждения:

1. Право на английский престол перешло к Вильгельму в порядке наследования. Сам Король Эдуард Исповедник назначил Вильгельма своим преемником.
2. Гарольд Годвинсон нарушил свою клятву признания Вильгельма наследником короля Эдуарда. Коронация Гарольда была клятвopреступлением.
3. Религия и мораль на стороне Вильгельма. Поддержка Вильгельма Папой Александром II.
4. Превосходство нормандского порядка. Акцент на хаосе в Англии до 1066 г. и миссии Вильгельма как реформатора.

Первое утверждение подробно изложено в «The Gesta Guillelmi» Вильгельма из Пуатье. В произведении подчеркивается, что Эдуард Исповедник назвал Вильгельма наследником своего королевства из-за родственных связей и личных достоинств герцога [8].

Популярность правления Эдуарда способствовала концепции преемственности между его правлением и правлением Вильгельма. Эдуард происходил из английской королевской семьи и позже, в 1161 году, даже был причислен к лику святых. В «Англосаксонской хронике» говорится о популярности Эдуарда в начале его правления: «...прежде чем он (Хартакнут) был похоронен, весь лондонский народ избрал Эдуарда королем» [4].

Вильгельм из Пуатье, обращаясь в правление Эдуарда Исповедника, пишет: «Эдуард, когда он с искренней благодарностью осознал, какую роскошную щедрость, какую исключительную честь, какую глубокую привязанность проявил к нему в Нормандии принц Вильгельм... решил, что законный дар — сделать его наследником короны, которую он получил благодаря своей помощи» [8]. Считается, что такое дарение, назначение Вильгельма преемником произошло в 1051–1052 годах.

Причины, по которым Эдуард решил назвать герцога Вильгельма своим наследником, были просты: Эдуард, будучи сыном Эммы Нормандской, укрылся в Нормандии после того, как Кнут низложил Эдмунда Железнобокого. И Вильгельм, и его отец относились к нему с уважением, и Эдуарду было хорошо в Нормандии. Более того, именно с помощью Вильгельма, Исповедник смог вернуться в Англию в 1042 году и предъявить права на свою корону. По словам Вильгельма из Пуатье: «Эдуард, по воле Божьей, силой и советом герцога Вильгельма был возвращен в королевство Англия» [8].

Вильгельм из Пуатье также утверждает, что дарование короны было подтверждено магнатами Эдуарда, что связывало их с пожеланиями короля [8].

Ордрик, опираясь на более ранние нормандские хроники, пишет: «Эдуард, король англов, не имея наследников, назначил герцога Вильгельма, своего кузена, преемником... Он отправил к нему Гарольда, чтобы тот принес клятву верности [3].

В произведении Гиема Амьенского прослеживается божественная воля в порядке наследования и утверждение назначения Вильгельма Эдуардом Исповедником. Завоевание представлено как исполнение Божьего плана. Вильгельм — «Божий меч», а Гарольд — «клятвopреступник», чья смерть справедлива. «Законный наследник пришёл, кому принадлежит отцовское право». «Эдуард по праву оставил ему королевство англов». [2]

Таким образом, в нормандских источниках, прослеживается следующий вывод, -Вильгельм-законный наследник короля Эдуарда, а Гарольд, короновавший себя вместо Вильгельма, был виновен в том, что пошел против воли своего бывшего сеньора и обдуманного решения лордов Англии.

Следует отметить, что утверждение нормандских авторов о назначении Эдуардом Исповедником своим преемником Вильгельма подвергалось и подвергается критике.

Так, среди магнатов, собравшихся, чтобы подтвердить назначение Эдуардом Вильгельма своим наследником, не было Гарольда, который в то время находился в изгнании вместе со своим отцом Годвином. Таким образом, Гарольд не был обязан соблюдать ранее принятое Эдуардом решение о передаче короны Вильгельму.

Также, не ясно, обещал ли Эдуард корону Вильгельму в первую очередь. Тот факт, что Эдуард и Эдгар Этелинги были отозваны из изгнания в 1057 году, говорит о том, что у него, возможно, были другие планы относительно престолонаследия [9].

К тому же кажется странным, что Вильгельм, который был назван наследником, никогда не посещал Англию и не присылал своего представителя до своего вторжения в 1066 году.

Кроме того, считается, что в законодательстве Англии того времени в качестве обычая существовал, хоть и не был еще формально закреплён, принцип *verba novissima* (лат. «последние слова»). Это фундаментальный принцип наследственного права, его суть заключается в том, что последнее по времени завещание отменяет или изменяет все предыдущие завещания того же лица.

Согласно «Англосаксонской хронике», Эдуард действительно воспользовался этим принципом: «И, протянув руку своему управляющему, ее брату (Эдит) Гарольд»

ду, он сказал: «Я вверяю эту женщину и все королевство твоей защите...». Вильгельм из Пуатье также признает, что это был первый шаг, который он предпринял в этом деле [8].

Второе утверждение, в защиту законности власти Вильгельма, в исторических источниках описывается как клятва Гарольда.

Англосаксонские хроники подтверждают, что Эдуард подарил Гарольду корону на смертном одре. Но источники, написанные нормандскими авторами, рассказывают о клятве, которую Гарольд принес Вильгельму. Эта клятва должна была помешать Гарольду принять корону Эдуарда, преподнесенную на смертном одре. Описание этой клятвы в нормандских источниках, по сути, призвано компенсировать, аннулировать аргументы «последних слов», и отсутствия Гарольда при назначении преемником Вильгельма в 1051 году. В 1064 году Гарольд отправился в Нормандию, возможно, чтобы освободить заложников. Однако Вильгельм из Пуатье и Ордерик Виталий утверждают, что настоящей причиной этого путешествия было не освобождение заложников, а принесение Гарольдом клятвы Вильгельму о поддержке в борьбе за трон после смерти Эдуарда [3]. Вайс драматично описывает этот эпизод, где клятва была дана над спрятанными под скатертью реликвиями, что делало клятву священной и ее нарушение — клятвопреступлением. Причем, Вайс приводит обе истории, озвучивая и теорию о заложниках [6].

В XI веке клятвопреступление, наряду с убийством, считалось серьезным преступлением, наказание за него было серьезным и сочетало в себе физическое, моральное и материальное воздействие на клятвопреступников, а церковь налагала на них суровые епитимьи. Аргумент Ордерика и Пуатье состоит в том, что, поскольку Гарольд был коронован вместо Вильгельма, он виновен в клятвопреступлении, независимо от того, насколько обоснованно Эдуард изменил свое мнение на смертном одре. Пуатье, в частности, критикует Гарольда за его предательство, дополняя свое произведение:

«С какой целью вы, после того как дали ему священную клятву, осмелились лишить Вильгельма его наследства и начать с ним войну? Вы должны были подавить это желание, но вместо этого вы его только усугубили. Какое же невезение, что попутные ветры наполнили ваши чёрные паруса по пути домой! Как же нечестиво было спокойное море, которое позволило вам, самому отвратительному из людей, добраться до берега! Какой же порочной была тихая гавань, которая приняла вас, тех, кто навлек катастрофическое кораблекрушение на вашу родную землю!» [8].

Гобелен из Байе содержит сцены, связанные с уд-

тверждениями законности власти Вильгельма. Есть сцена передачи права на престол, где Эдуард Исповедник указывает на фигуру, вероятно Вильгельма. А также имеются сцены, связанные с визитом Гарольда в Нормандию: клятва на реликвиях, где Гарольд признает Вильгельма наследником короля Англии, и изображение гибели Гарольда, получившего стрелу в глаз. Гарольд показан как клятвопреступник, нарушивший священную присягу, а Вильгельм как законный правитель, благословенный церковью [12].

Рассмотрим третье утверждение о религиозном и моральном аспекте легитимности власти Вильгельма.

В источниках упоминается письмо Вильгельма папе римскому Александру II. Хоть оно и не сохранилось в оригинале, но его содержание реконструируется по упоминаниям Вильгельма из Пуатье: «Вильгельм... известил Папу о клятвопреступлении Гарольда и своём наследственном праве, пообещав реформировать английскую Церковь в случае победы» [8].

В ответ на это письмо Папа Александр II передал Вильгельму Папское знамя — ключевой символ религиозной легитимности нормандского завоевания. Такие знамена вручались только во время войн против религиозных врагов, или тех, кто бросал вызов авторитету папы римского. Вручение знамени Вильгельму означало «священную войну» против клятвопреступника Гарольда.

По словам Вильгельма из Пуатье, поддержка Небес была выражена в пожалованном папском знамени: «Заручившись одобрением папы, которого он проинформировал о предстоящем деле, герцог получил знамя с его благословением, означавшее одобрение Святого Петра, после чего он мог бы атаковать врага с большей уверенностью и безопасностью» [8].

Папское знамя изображено и на гобелене из Байе, в одной из сцен над головой Вильгельма папский легат держит знамя [12], что подтверждает существование факта религиозной поддержки.

Ордерик отмечает, «Папа послал Вильгельму... знамя святого Петра, в знак того, что он вверил ему власть над Англией» [3].

В произведении Гиема Амьенского *Carmen de Hastingae Proelio* прописано следующее: «Блистающий знатностью рода, удостоенный священной чести, Ты испросил знамя Петра от римского престола, дабы праведно начать свою войну» [2].

Нормандские авторы стремились показать не только, что Вильгельм законный преемник власти, но и то что он во всем превосходит Гарольда. Они прославляли

Вильгельма и пренебрежительно относились к его противнику. Поступая таким образом, нормандцы намеревались доказать, что деяния Вильгельма святы, и что Бог избрал его наследником английского престола. В эпоху, когда короли считались не только назначенными богом, но и обладавшими особым, священным качеством, которое существенно отличало их от правителей меньшего ранга, это было значимым аргументом. Показывая, что Гарольд был нечестивым королем, а Вильгельм - святым, завоевание можно было бы узаконить с религиозной точки зрения. Вильгельма описывали как человека, который «...всегда прилагал огромные усилия как для того, чтобы сделать короля верным слугой Божию, так и для возрождения религии и правильного образа жизни среди всех классов общества по всему королевству». [1]

Контраст между Вильгельмом и Гарольдом усиливался благодаря классическим аллегориям, которые Вильгельм де Пуатье использовал в своих произведениях. Его «Gesta Guillelmi» представляет собой панегирик, основанный на произведениях классических авторов, таких как Цезарь, Вергилий, Саллюстий, Цицерон и Августин. В нем приводятся прямые сравнения между герцогом Вильгельмом и различными классическими героями. По его мнению, Вильгельм более успешен, чем Цезарь [8], чьи вторжения в Британию в 55–54 годах до нашей эры были обречены на неудачу, согласно автору «Vita Sancti Birini», из-за безбожия Цезаря [5]. Вильгельм же, по словам Пуатье, превосходит Цезаря, поскольку он поднимает больше кораблей, чем Агамемнон, преодолевает более широкий залив, чем Ксеркс, и не уступает Ахиллу в храбрости в бою [8]. Однако, когда речь заходит о Гарольде Годвинсоне, Пуатье сравнивает его с трагическим Тесеем, ссылаясь на упоминание о черных парусах его кораблей [8]. Эти сравнения подчеркивают уже сложившееся представление Пуатье о Вильгельме Завоевателе и Гарольде Годвине: первый из них является образцом христианского благочестия и героизма, а второй — фигурой, вызывающей беспокойство и тревогу. Второй – это зловещий и морально несостоятельный узурпатор.

Помимо того, что клятвопреступление Гарольда было пятном на его чести, нормандские авторы также пытались связать его с другим предполагаемым преступлением, которое, по сути, было еще серьезнее - убийством. Это обвинение было сосредоточено вокруг судьбы Альфреда Этелинга, брата Эдуарда Исповедника. В 1036 году, когда Англия находилась под контролем Гарольда Заячьей Ноги, который узурпировал трон у своего брата Хартакнута, в то время как последний был в Дании, Эдуард и Альфред прибыли в Англию из Нормандии с небольшим войском. Эдуард был вынужден бежать, но Альфред был схвачен – предположительно графом Годвином, отцом Гарольда, – и, по словам Вайса, убит [6]. В убийстве обвинили Годвина. Приписывание этого убий-

ства Годвину также стало пятном на чести Гарольда и подтверждало доводы нормандцев о том, что род Годвинов был неверным, коварным и вероломным. Исторический факт, свидетельствующий об этом обстоятельстве, отлучение Годвинов от двора Эдуардом Исповедником.

Вильгельм Жюмьезский, в своем труде «Gesta Normannorum Ducum» («Деяния нормандских герцогов») пишет о предательском захвате Альфреда по приказу Годвина: «Но герцог Годвин, полный коварства и вероломства, под предлогом мира приняв его (Альфреда), как только смог, схватил его со всеми его людьми и представил королю ...» [11]. «(Король) немедленно приказал отвести его в город Лондон и там вырвать ему глаза, жестокость этой раны через несколько дней положила конец его жизни. Посему впоследствии Вильгельм, нормандский герцог, когда завоевывал Англию, взял этот случай как важнейший повод, дабы преследовать мечом возмездия невинную кровь своего родича» [11].

Вильгельм из Пуатье идет еще дальше, возлагая вину не только на Годвина, но и непосредственно на Гарольда, называя его «сыном преступнейшего Годвина». Схватив Альфреда, люди Годвина «пролили невинную кровь нормандцев», что также влечет за собой возмездие Вильгельма [8].

Каковы бы ни были точные обстоятельства смерти Альфреда, факт его убийства и расправы с нормандскими солдатами, сопровождавшими его, выдвигается в качестве обвинения против Гарольда Годвина. Такое обвинение ложится черным пятном на его моральный облик, что, по мнению нормандцев, ставит его ниже уровня, необходимого для короля. Контраст между ними очевиден, Вильгельм изображен как воин Божий, а нормандское дело – как святое.

Четвертое утверждение превосходства нормандцев и нормандского порядка, в сравнении с хаосом в Англии в нормандских источниках является весомым аргументом в пользу законности власти Вильгельма. Нормандские авторы создали образ англичан, нуждающихся в нормандском руководстве. В нормандских источниках англичане изображаются как безнравственные и отсталые, иными словами, как варвары. Вильгельм из Пуатье отмечает «причуды и вероломство их поведения», а при описании битвы при Гастингсе упоминает «великие боевые клики, здесь нормандские, там варварские» [8]. Ордрик описывает Англию как «оскверненную преступлениями, о которых слишком страшно рассказывать» [3]. Пуатье в своей «Gesta» даёт подробное описание бретонских мужчин. Он говорит, что они «питаются в основном молоком и очень мало едят хлеб», «имеют десять или более общих жён, как варвары», но, несмотря на это, «идут в бой с пылкой поспешностью» и «привыкли давать отпор своему врагу и уступают лишь с трудом» [8].

Даже в английских исторических источниках, например, в «Жизнеописании Вульфстана», единственного английского епископа, пережившего нормандский захват своей епархии, Гарольд подвергается нападкам за то, что он допустил разложение морали английского народа: «Например, он (Вульфстан) открыто засвидетельствовал перед Гарольдом, какой ущерб он нанесет и себе, и Англии, если не предпримет никаких действий, чтобы обуздать всеобщую безнравственность. Ибо в то время в Англии люди были склонны к безнравственности, и благодаря процветанию в мирное время царили роскошь и изобилие удовольствий» [7].

Легитимность перехода власти подчеркивалась и политикой Вильгельма, которую он проводил после коронации на английский престол. Несмотря на радикальные перемены, Вильгельм представлял эти изменения как продолжение прежней политики английских королей. В целях обеспечения стабильности и легитимности своей власти он не стремился уничтожить англосаксонские институты, а интегрировал их в новую систему. Он сохранил административные структуры, заменяя постепенно местную элиту нормандским баронами, издал «Книгу страшного суда», опираясь на английскую традицию учета ресурсов, издавал законы в том же стиле, что и английские короли, формально подтвердил действие законов Эдуарда Исповедника, подчеркивая связь с прежней династией, церковная реформа также отличалась преемственностью [10]. Своим ведением политики, он показывал, что отличается от своих предков нормандцев, язычников-викингов из скандинавских стран, которые могли устроить резню и грабеж, чтобы завоевать себе государство.

Следует отметить, что с начала тысячелетия в Англии уже были эпизоды управления государством иностранными по отношению к англосаксонской династии правителями. Так, в XI веке, датчане дважды устанавливали контроль над короной Англии. Во времена Свена Виллобородого, который возглавил массовое вторжение в Англию летом 1013 года, был кратковременный перерыв в правлении Этельреда Неразумного, который с женой и детьми навремя укрылся в Нормандии для планирова-

ния возврата власти и английского престола. Позже, на английском троне оказался датский завоеватель Кнут, под его руководством было установлено более длительное управление государством иностранным монархом. Но указанные события иностранного правления в Англии отличались от нормандского завоевания. Они оказали незначительное влияние на королевство. Вильгельм же, со своими преемниками, свергнул династию королей, правивших Англией с момента ее основания, и создал сильное государство позднего англосаксонского периода с норманнской версией французского феодального строя, осуществив глобальные политические, экономические и культурные реформы.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод- легитимность завоевания Англии Вильгельмом носила и носит противоречивый характер. До настоящего времени вопрос легитимности остается предметом изучения, трактования, споров и дискуссий. Доказательства Легитимности опираются на комбинацию наследственных прав, религиозной санкции и практического закрепления власти через реформы, а оспариваются из-за насильственного захвата трона, репрессий местного населения и альтернативных прав Эдгара Этелинга.

Нормандские источники сформировали нарратив, где нормандское завоевание изображается как восстановление законной власти и божественной справедливости, правление короля Гарольда Годвинсона, свергнутого Вильгельмом, описывается как незаконное, деяния Вильгельма моральны, юридически оправданны, это действия законного правителя, отбирающего часть своего наследства у нелегитимного правителя. Авторы, представлявшие интересы нормандцев, использовали множество юридических, моральных и религиозных аргументов для подтверждения легитимности завоевания Англии Вильгельмом. С задачей подтверждения легитимности они успешно справились, так как до сегодняшнего времени, такая версия развития событий далекого прошлого рассматривается и изучается, а произведения нормандских авторов, являются основой для средневековой историографии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Eadmer, *Historia Novorum in Anglia*, translated by Geoffrey Bosanquet, (London: The Cresset Press, 1964).
2. Guy of Amiens, *The Carmen de Hastingae Proelio*, translated by Frank Barlow, (Oxford: Clarendon Press, 1999).
3. Orderic Vitalis, *The Ecclesiastical History of Orderic Vitalis*, translated by Marjorie Chibnall, (Oxford University Press, 2002).
4. *The Anglo-Saxon Chronicle*, translated by James Henry Ingram, (Salt Lake City, UT: Project Gutenberg, 2008).
5. *Vita Sancti Birini*, in *Three Eleventh Century Anglo-Latin Saints' Lives: Vita S Birini, Vita et miracula Kenelmi and Vita S. Rumwoldi*, edited by Rosalind Love, (Oxford: Clarendon Press, 1996), pp.1–48.
6. *Wace Roman de Rou*, translated by Glynn Burgess, (Woodbridge: Boydell Press, 2004), p.153.
7. William of Malmesbury, *The Vita Wulfstani of William of Malmesbury*, edited by Reginald R. Darlington, (London: Offices of the Society, 1928).

-
8. William of Poitiers, *The Gesta Guillelmi*, translated by Marjorie Chibnall & R.C.H Davis, (Oxford: Clarendon Press, 2006).
 9. Baxter, Stephen, 'Edward the Confessor and the Succession Question, in *Edward the Confessor*, edited by Richard Mortimer, (Martlesham: Boydell & Brewer, 2009), pp.77-118.
 10. Garnett, George, *The Norman Conquest: A Very Short Introduction*, (Oxford University Press, 2009).
 11. William of Jumieges. *Gesta normannorum ducum* // *English Historical Documents*. Vol. 2. (Ed. by D.C. Douglas). L., Eyre & Spottiswood, 1953.
 12. Bayeux Tapestry. ca. 1070. Tapestry. Musée de la Tapisserie de Bayeux, Bayeux, France – URL: <https://www.bayeuxmuseum.com/en/the-bayeux-tapestry/>.

© Дыганов Вениамин Петрович (weniamind@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВИНДАВСКИЙ ПОРТ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

THE PORT OF VINDAVA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

A. Zuev

Summary: In the 80s of the 19th centuries, the ports of the Baltic Sea were no longer able to receive and send all cargo abroad. This disadvantage was felt especially strongly in winter, when the ports of St. Petersburg, Revel and Riga froze. The only ice-free Libava port could not solve the problem. After evaluating the advantages of Vindava, the government decided to create a port by connecting it with the main line of the general network of Russian railways. The task was assigned to the private Society of the Rybinsk Railway, which was renamed the Society of the Moscow-Vindava-Rybinsk Railway. In 1904, the railway was built, and this made it possible to establish a connection with Western Europe through the ice-free port of Vindava, not only to the center of Russia, but also to the whole of Siberia. Simultaneously with the construction of the railway, a large-scale reconstruction was carried out and a new port was actually built. The treasury established a large outpost formed by two giant jetties, deepened the port, and built new deep embankments. As a result, on the eve of the First World War, more than half of all Russian exports passed through the port of Vindava. Thousands of tons of grain and oil, flax and timber were exported from Vindava to Europe. The main part of Russian imports were agricultural machinery, fruits, coal, cotton, and tea. The war prevented the development and growth of the city and the port. The Baltic ports have suspended their work, the entrance to them and the navigation itself have been closed.

Keywords: Emperor Nicholas II, Baltic Sea, Vindava port, ports, Vindava River, Moscow-Vindava-Rybinsk Railway Company, shipping, merchant shipping, elevator, warehouses.

Зуев Андрей Вячеславович

Кандидат исторических наук,
Государственный университет морского и речного
флота имени адмирала С.О. Макарова;
Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена;
Санкт-Петербургский государственный
электротехнический университет «ЛЭТИ»
им. В.И. Ульянова (Ленина)
univerandrey@mail.ru

Аннотация: В 80-х годах XIX века порты Балтийского моря были уже не в состоянии принимать и отправлять за границу весь груз. Этот недостаток ощущался особенно сильно в зимний период, когда замерзали Петербургский, Ревельский и Рижский порты. Единственный незамерзающий Либавский порт не мог решить создавшуюся проблему. Оценив преимущества Виндавы, правительство, решило создать порт, соединив его магистралью с общей сетью русских железных дорог. Задача была возложена на частное Общество Рыбинской железной дороги, которое было переименовано в Общество Московско-Виндаво-Рыбинской железной дороги. В 1904 г. железная дорога была построена, и это позволило установить через незамерзающий Виндавский порт связь с Западной Европой не только центру России, но и всей Сибири. Одновременно со строительством железной дороги была осуществлена масштабная реконструкция и фактически построен новый порт. Казной был устроен большой аванпост, образованный двумя гигантскими по длине молами, произведено углубление порта и построены новые глубокие набережные. В результате, накануне Первой мировой войны, через Виндавский порт проходило более половины всего российского экспорта. Из Виндавы в Европу вывозили тысячи тонн зерна и масла, лён и лесоматериалы. Основной частью российского импорта были сельскохозяйственные машины, фрукты, каменный уголь, хлопок и чай. Развитию и росту города и порта помешала война. Балтийские порты прервали свою работу, вход в них и сама навигация были закрыты.

Ключевые слова: Император Николай II, Балтийское море, Виндавский порт, порты, река Виндава, общество Московско-Виндаво-Рыбинской железной дороги, судоходство, торговое мореплавание, элеватор, пакгаузы.

В 80-х годах XIX века порты Балтийского моря уже были не в состоянии принимать и отправлять за границу весь груз. Этот недостаток ощущался особенно сильно в зимний период, когда замерзали Петербургский, Ревельский и Рижский порты. Единственный незамерзающий Либавский порт не мог получить надлежащего расширения и улучшения. Связано это было с тем, что с одной стороны, «ввиду стеснений, созданных военным портом, а с другой стороны, из-за недостаточной глубины, пределы которой были поставлены самой природой, поскольку перед входом в порт на глубине 23.5 футов залегала скалистая банка, удаление которой могло грозить разрушением портовых сооружений» [3, с. 1]. Эти обстоятельства заставили российское правительство озаботиться отысканием новых выходов к Бал-

тийскому морю.

Город Виндава, основанный в 1314 г. [4, с. 65], а по данным некоторых исследователей в 1341 г. [3, с. 3], получил в XVII столетии городские права и насчитывал около 30.000 жителей. В городе было много складов и пакгаузов. Для постройки кораблей «на Патцкульских верфях, расположенных в устье р. Патцкуль, притока р. Виндавы, впадающей в нее в 7,5 километрах от ее устья, имелись кузницы и механические приспособления» [4, с. 65].

Первые улучшения в порту относятся ко времени владения Виндавой Герцогства Курляндского, особенно с 1642 по 1682 гг., когда торговля Виндавского пор-

та впервые достигла значительных размеров, – в устье реки был устроен искусственный бассейн для стоянки судов. Тогда же были приняты меры и к улучшению входа в реку: был укреплен северный берег в устье реки, построен Северный мол, для защиты входа в порт от северо-западных ветров, а затем был построен и Южный мол, для защиты входа в порт от юго-западных ветров и береговые набережные [1, с. 3].

В XVII веке курляндский герцог Екаб создал в Виндаве крупную судовой верфь, на которой были построены 44 военных корабля и 79 торговых судна, часть из которых герцог продал Англии, Франции и Венеции. Из Виндавы океанские корабли поплыли в колонии Курляндского герцогства – Гамбию и на остров Тобаго [7].

Значение Виндавского порта сознавалось еще при герцоге Якове Курляндском, который оставлял в нем на зимовку свой флот и строил там суда. При герцоге Эрнсте в 1737 г. были выстроены дамбы для углубления бара в Виндаве [2].

15 (26) апреля 1795 г. был издан манифест Екатерины II «О присоединении на вечные времена к Российской империи княжеств Курляндского и Семигальского, также округа Пильтенского и о приглашении уполномоченных в Сенат для учинения присяги на верность подданства» [6].

Бывшее герцогство Курляндское и Пильтен были соединены в одну губернию (Курляндская губерния), в которой было введено «Учреждение о губерниях» во всем его объеме [6].

Главным портовым бассейном служила сама река Виндава. Вся длина реки составляла 270 верст [9, с.5]. На основании ст.1014 Ч. III местных прибалтийских законов, она признавалась судоходной рекой общего пользования и состояла в непосредственном заведывании министерства путей сообщения. Высочайше утвержденным 20 ноября 1809 г. Положением об учреждении Управления водяными и сухопутными сообщениями река Виндава была «включена в перечень внутренних водяных путей Европейской России, изданный статистическим отделом министерства путей сообщения в 1898 году» [13, л. 52]. До 1894 г. река Виндава находилась в заведывании Ковенского округа путей сообщения, а с 1895 г. по решению министра путей сообщения, технический и судоходный надзор за этой рекой, от ее истока до устья был возложен на начальника работ Виндавского порта инженера М.А. Шистовского [13, л. 52].

На протяжении почти 8,5 километров река Виндава давала для порта обширную и глубокую водную площадь, около 145 гектаров, к берегам которой прилегали территории общей площадью до 177 гектаров. Без зем-

лечерпаний и искусственных сооружений река представляла собой глубокий, тихий и хорошо укрепленный порт. На большом протяжении береговой линии река была настолько глубока, что позволяла швартоваться морским судам с большой осадкой почти у естественно-го берега и с удобством проводить грузовые операции [3, с. 9]. Естественная глубина реки в пределах порта составляла от 6,5 до 12 метров; ширина на участке от устья до моста составляла около 130 метров, выше моста ширина увеличивалась до 200–300 метров [4, с. 64]. Берега реки представляли равнину, идеальную для строительства пакгаузов, складочных помещений, железнодорожных путей и прочих торговых устройств [3, с. 9]. Город Виндава лежал на левом берегу, на протяжении около 3 километров от устья [4, с. 64].

В 1856 г. Главноуправляющим путями сообщения генерал-адъютантом Чевкиным было дано поручение инженеру Гейдателю собрать сведения «о достоинствах Либавы и Виндавы и затем, по осмотру заграничных, преимущественно прусских, приморских сооружений и после совещания с известным гидротехником Гагеном» [5, с. 81], составить проект улучшения того или иного порта, который будет лучшим. Выбор инженера Гейдателя остановился на Либавском порту, главным образом, «вследствие его меньшей замерзаемости и большей близости к европейским рынкам». [5, с. 81]. Таким образом, основные средства стали направляться на развитие Либавы.

Виндавский порт ограничивался поддержкой, построенных при курляндских герцогах сооружений [3, с. 5–6]. Проводились небольшие работы «по улучшению порта и его набережных» [2]. Вследствие недостаточного ремонта Южный мол был совершенно разрушен. Его восстановление пришлось на 1852–1862 гг., «погружением двух ряженных срубов длиной по 26 сажений каждый, и третьего сруба, нераздельного с головой, длиной 28 сажений» [9, с. 4]. В 1853–1860 гг. была вновь перестроена «зимовая гавань» [9, с. 4]. Были выделены средства на обеспечение безопасности судоходства. Так для обозначения входа в порт в ночное время и во время тумана, на 20 футовой глубине Виндавского бара был установлен бакен с колоколом, который был изготовлен на машиностроительном заводе «Ланге и сын» в Риге. Бакен был прикреплен к морскому дну посредством двух винтовых свай, завинченных на 6-футовую глубину и железной цепи толщиной 1.25 д. с двумя вращающимися шекелями [12, л. 30]. Виндава, «благодаря своим исключительным условиям – глубоководному по своей природе и незамерзающему порту, продолжала, хотя и медленно, развиваться, несмотря на отсутствие сети железных дорог и обслуживала лишь местные нужды сравнительно небольшого района» [3, с. 5–6].

В 1860–1870 гг. неоднократно поднимался вопрос о необходимости строительства в Виндаве железной до-

роги [8, 10]. Были разработаны два проекта улучшения Виндавского порта, первый проект инженером Шумским по поручению Общества Риго - Туккумской железной дороги, второй – инженером Боле по поручению комиссии по устройству коммерческих портов [9, с. 24].

Правительство, оценив преимущества Виндавы, решило фактически создать новый порт, соединив его магистралью с общей сетью русских железных дорог.

Высочайшим указом императора Николая II от 2 марта 1897 г. было «велено приступить к проведению железнодорожной линии Москва–Виндава и к улучшению судоходных условий Виндавского порта». Средства были выделены, и началось полномасштабное строительство.

Длина железной дороги составила 1050 верст. Строить магистраль поручили частному Обществу Рыбинской железной дороги, которое было переименовано в Общество Московско-Виндаво-Рыбинской железной дороги. Председателем правления его с 1898 г. был инженер путей сообщения Н.С. Островский. В 1904 г. дорога была поострена, и это позволило установить через незамерзающий порт связь с Западной Европой не только центру России, но и всей Сибири.

Для расположения всех устройств с расчетом на возрождение портовой деятельности в будущем железная дорога заняла 158, 50 десятин земли, расположенной между морем и правым берегом устья реки Виндавы. Речная береговая линия, принадлежащая железной дороге, имела протяжённость около 3,5 версты, а морская – около 1,5 верст [3, с. 19].

Общество Московско-Виндаво-Рыбинской железной дороги за свой счет устроило в порту на своей территории многочисленные сооружения: элеватор, набережную для элеватора, ледники, амбары, пакгаузы, погреба, холодильник и прочее [1, с. 3].

Почти на всем своем протяжении речная береговая линия была использована для причала морских судов, причем сообразно своему назначению каждая часть берега имела свои устройства, как для грузовых операций, так и для склада [3, с. 19]. Все работы были окончены в 1905 г. [4, с. 65].

Одновременно со строительством железной дороги была осуществлена масштабная реконструкция и фактически построен новый порт. Казной был устроен большой аванпост, образованный двумя гигантскими по длине молами, произведено углубление порта и построены новые глубокие набережные [1, с. 3].

Главная цель портовых работ заключалась в обеспечении глубокого и удобного входа в устье реки, которая

по своим естественным качествам представлялась удобным для расположения в ней линий причала. С этой целью было построено два сходящихся мола, Северный и Южный, а в защищенном этими молами аванпорту был вырыт входной канал [4, с. 65]. Защитные сооружения порта – Северный и Южный молы, выдвинутые в море до глубины 7,6 метров, служили, преимущественно, для защиты входного морского фарватера от засорения его морским наносным песком [4, с. 67].

Для операций морской торговли по вывозу и по ввозу товаров на судах с глубокой осадкой был приспособлен, главным образом, правый берег реки Виндавы. На этом берегу были расположены: железнодорожная «Элеваторская» набережная с глубиной подходов 7,90 метров, оборудованная элеватором, железными и деревянными пакгаузами для хранения и склада экспортных товаров, и «Таможенная» набережная с такой же глубиной подхода, оборудованная каменными пакгаузами и погребами для привозных товаров: чая, вина, фруктов и друг [4, с. 69].

Общая вместимость элеватора с двумя амбарами и разгрузочными закромами составила 40000 тонн зернового хлеба. При пяти оборотах в год он в состоянии был «пропустить до 250000 тонн, а за 10-часовой рабочий день мог подать на судно до 600 весовых тонн зерна» [4, с. 75]. В порту работал «самый мощный во всей Российской империи подъёмный кран, а холодильник для хранения сибирского сливочного масла был размером в сотни квадратных метров. Для погрузки лесоматериалов и брёвен на корабли в порту имелась специальная эстакада, а усовершенствованная зерносушилка была первой подобного рода в мире» [11].

Все склады, расположенные на правом берегу, обслуживались железнодорожными путями. Это значительно облегчало грузовые операции и доводило потребность в конной возке до минимума. В этой части порта, с включением железнодорожной станции, имелось почти 33 километра железнодорожных путей [4, с. 69]. Её полностью оборудовало общество Московско-Виндавско-Рыбинской железной дороги. [3, с. 19].

Каботажные суда производили грузовые операции на левом берегу у городской набережной, ближайшей к Зимней гавани. Эта набережная подразделялась на «Адмиралтейскую», «Замковую» и «Лоцкомандирскую» [4, с. 69–70].

Расходы казны по устройству глубоководного порта в Виндаве, составили с 1897 по 1908 гг. следующие суммы:

1. на постройку таможенной набережной – 223300 руб.;
2. на землечерпательные работы в реке – 193300 руб.;

3. на дноуглубительные работы на морском входном канале, с заготовкой землечерпательного каравана – 718400 руб.;
4. на устройство обоих внешних молов, Северного и Южного – 2364000 руб.

Общая сумма расходов составила 3499000 руб. [4, с. 70].

С 1908 г. Виндавская городская управа приступила к постройке постоянного железнодорожного моста через реку Виндава и подъездного железнодорожного пути через означенный мост на левый берег реки, на разрешенный ей облигационный заем в 700000 руб. нарицательных. Работы были закончены к 1910 г., за исключением железнодорожного моста и самой ветки [1, с. 3–4].

С 1911–1914 гг. у лесных складов Кустенской территории были построены эстакады, однако работы не были закончены «по обстоятельствам военного времени» [1, с. 4].

В 1912–1913 гг. была увеличена таможенная набережная, а с 1914 г. была начата постройка Ротгофской набережной [1, с. 4].

Набережные порта освещались 20 керосинокалильными фонарями системы «Свет» силой в 800 свечей

каждый [17, л. 175.] и 38 дугowymi электрическими лампами; последние получали энергию от главной станции элеватора [4, с. 76]. На содержание освещения набережных городской стороны порта, а также ремонт фонарей ежегодно выделялись денежные средства «по смете расходов специальных средств Комитета по портовым сборам» [14, л. 7].

По предписанию отдела торгового мореплавания Главного управления торгового мореплавания и портов проводились постоянные работы по «замощению и перемощению подъездных путей к порту». [16, л. 2]. Средства для этих целей выделялись Виндавской городской управе [16, л. 3–4].

Балтийское море у Виндавского побережья почти никогда не замерзало. Образовавшийся при западных ветрах лед «без всяких затруднений разбивался» имевшимися в порту ледоколами «Виндавец» и «Владимир» (первый принадлежал обществу Московско-Виндавско-Рыбинской железной дороги, а второй – казне) [3, с. 10]. Главной задачей ледоколов было поддержание реки Виндавы свободной ото льда выше наплавного моста, в пределах района для погрузки леса на суда [4, с. 76]. Присутствие ледоколов гарантировало судам безопасность входа в порт и выхода из него даже при могущих встретиться неблагоприятных условиях мореплавания [4, с. 76]. В течение зимнего периода лесом могли быть

Таблица 1.

Грузооборот Виндавского порта в 1890–1905 гг.

Год	Внешняя торговля			Каботажная торговля			Общий грузооборот (в тысячах пудов)
	Вывоз	Привоз	Всего	Вывоз	Привоз	Всего	
1890	4687	216	4903	866	307	1173	6076
1895	8552	239	8791	1085	637	1722	10513
1900	10468	367	10835	1333	1001	2334	13169
1905	16353	1989	18342	617	1092	1709	20051

Источник: Составлено автором на основании [4, с. 76]

Таблица 2.

Движение судов в Виндавском порту в 1900–1905 гг.

Годы	Суда заграничного плавания		Суда каботажного плавания		Общее число судов, посетивших порт
	Число судов	Число регистровых тонн	Число судов	Число регистровых тонн	
1900	169	84792	388	54432	557
1901	169	91900	425	64427	594
1902	321	213781	393	50965	714
1903	439	319500	435	88323	874
1904	416	286962	458	95925	868
1905	509	311970	442	—	951

Источник: Составлено автором на основании [4, с. 77]

нагружены до 20 пароходов [17, л. 33 об.].

Землечерпальные средства Виндавского порта к началу 1913 г. состояли из нижеследующих снарядов:

1. землесосов «Либава» и «Тит Эйдригевич»;
2. землечерпательницы «Густав Боле» с паровыми шаландами «Вента» и «Гайнаш»;
3. землечерпательницы «Виндава» с паровой шаландой «Гробин», 3 непаровыми 10 кубовыми шаландами и буксирным пароходом и «Колывань» [18, л. 2].

О торговой деятельности порта можно судить по следующим данным относительно его грузооборота, представленным в таблице 1.

Из этой таблицы, видно, что грузооборот Виндавского порта за пять лет (1900–1905 гг.) увеличился в полтора раза.

Из Виндавы в Европу вывозились тысячи тонн зерна и масла, лён и лесоматериалы. Основной частью российского импорта были земледельческие орудия, машины, фрукты, каменный уголь, хлопок и чай.

Всего хлебных продуктов через Виндавский порт в 1904 г. было вывезено 66000 вес. тонн, а в 1905 г. 83400 вес. тонн. [4, с. 76]. Для сравнения, согласно сведениям, переданным в отдел торгового мореплавания Виндавским портовым управлением о вывозе хлебных грузов по Виндавскому порту в 1911 г. вывоз составил 185600 вес. тонн [15, с. 146]. Основные хлебные грузы составили пшеница, овес, льняное семя [15, с. 178, 180, 182, 190, 201].

Особенно вырос вывоз леса, коровьего сибирского масла и льна. Масла в 1905 г. вывезено 824000 пудов, в 1906 г. – 865000 пудов, в 1907 г. было вывезено 1739000

пудов на сумму более 23000 000 руб. [3, с. 113]. Леса было в 1905 г. вывезено около 7500000 пудов, а в 1907 г. около 10500000 пудов. «В действительности, вывоз леса следует считать значительно большим» [3, с. 114].

Данные о движении судов в Виндавском порту приведены в нижеприведенной таблице 2.

Как видно из таблицы, за пять лет, в 1900–1905 гг., значительно возросло как число судов, посетивших Виндавский порт, так и их тоннаж. Особенно заметно это в отношении судов заграничного плавания, число которых увеличилось в три раза, а общий тоннаж – в четыре раза [4, с. 77].

Реконструированный порт стал четвертым по грузообороту в Российской империи. В 1912 г. объемы грузооборота в Виндавском порту заметно превосходили аналогичные показатели в Либаве.

В Виндавском порту имелись шесть агентств срочных товаро-пассажирских пароходств. Ввиду важного торгового значения города в Виндаве размещались консулы: голландский, английский, шведский, норвежский, датский, германский и португальский [3, с. 6].

После постройки железной дороги Виндавский порт стал быстро развиваться, приобретая первостепенное значение глубоководного незамерзающего порта на Балтийском берегу. Накануне Первой мировой войны через Виндавский порт проходило более половины всего российского экспорта. Из Виндавы в Европу вывозились тысячи тонн зерна и масла, лён и лесоматериалы. Основной частью российского импорта были земледельческие орудия, машины, фрукты, каменный уголь, хлопок и чай. Развитию и росту города и порта помешала война. Балтийские порты прервали работу, вход в них и сама навигация были закрыты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндавский торговый порт. Отчет по Виндавскому торговому порту за 1914 г. / Министерство торговли и промышленности. – Виндава, [1909]–[1915]. – 63 с.
2. Виндава, или Вента https://gufo.me/dict/brockhaus/%D0%92%D0%B8%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0_%D0%B8%D0%BB%D0%B8_%D0%92%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0?ysclid=mbdv95eb5h299229701 (Дата обращения:05.06.2025).
3. Виндавский порт. – Москва: Упр. Моск.-Винд. ж. д., 1908. – 120 с.
4. Виндавский порт. Приморские торговые порты Европейской России. Белое, Балтийское, Черное и Азовское моря. Министерство торговли и промышленности. Отдел торговых портов. Труды Отдела торговых портов; Вып. 24 – Санкт-Петербург: П. Голике и А. Вильборг, 1908, – С. 64–78.
5. Записки о новых работах в портах: С.-Петербургском, Мариупольском, Либавском, Одесском, Николаевском и Ростовском на Дону и об изысканиях в Тихом океане: (Сост. по представлениям в законодат. положения о разрешении работ). – Санкт-Петербург: тип. Ред. период. изд. М-ва фин., 1914, – 284 с.
6. Издан Манифест о присоединении Курляндии к Российской империи. <https://www.prlib.ru/history/619193> (Дата обращения:05.06.2025).
7. История Вентспилского порта. <https://www.rubaltic.ru/context/23052016-istoriya-ventspilskogo-porta/?ysclid=mbdv60185m333569183> (Дата обращения:05.06.2025).
8. К вопросу о Виндавском порте и Виндаво-Туккумской железной дороге Стенографический отчет заседаний 0-ва для содействия русской пром-сти и торговле 7-го и 15 марта 1889 г. — Санкт-Петербург: тип. и фото-лит. В.И. Штейн, 1889., –75 с.

9. Материалы для описания русских портов и истории их сооружения / Россия. Комис. по устройству коммер. портов. Вып. 10: Виндавский порт / сост. Г. И. Боле, 1889. – 36 с.
10. О Виндавском порте и железной к нему дороге. — Санкт-Петербург: тип. В.Н. Майкова, 1869. – 27 с.
11. Порт Виндавы (Вентспилса) <https://ruskontur.com/port-vindavy-ventspilsa/?ysclid=mbdy8k9nbm417207238> (Дата обращения:05.06.2025).
12. РГИА. Ф. 95 Оп.3 Д. 203. Комиссия по устройству торговых коммерческих портов. Технический отдел. Северные порты. Виндава. По ходатайству судовладельцев и шкиперов о принятии мер для уменьшения опасности входа в Виндавский порт.
13. РГИА. Ф. 95 Оп. 4 Д. 248. Министерство путей сообщения. Отдел торговых портов. IV делопроизводство. С прошениями частных лиц по разным вопросам, возникающим в торговых портах.
14. РГИА. Ф. 95 Оп.5 Д. 173. Главное управление торгового мореплавания и портов. Отдел торговых портов. Административная часть. I отделение. Об ассигнованиях на Виндавский торговый порт.
15. РГИА. Ф. 95 Оп.6 Д. 1953. Отдел торгового мореплавания. IV отделение. О хлебных грузах: Санкт-Петербург; Ревель; Рига; Виндава.
16. РГИА. Ф. 95 Оп. 7 Д. 499. Отдел торговых портов. Управление портами (местные учреждения). Порт Виндава 1912–1913 гг.
17. РГИА. Ф. 95 Оп. 8 Д. 915. Об ассигнованиях на Виндавский торговый порт на 1907–1909 гг.
18. РГИА. Ф. 95 Оп. 18 Д. 693. Переписка начальника работ Либавского порта с Отделом торговых портов по вопросам доставки землечерпательницы «Виндава», распределении землечерпательных снарядов и переводе судовых команд в Архангельск.

© Зуев Андрей Вячеславович (univerandrey@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В КИТАЙСКО-СОВЕТСКИХ ОТНОШЕНИЯХ: ОТ КОНФРОНТАЦИИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ (ПЕРИОД 1980–1990 ГГ.)

Лю Чжэнь

Аспирант, Государственный университет просвещения,
г. Мытищи
zelinnov@gmail.com

POLITICAL TRANSFORMATIONS IN SINO-SOVIET RELATIONS: FROM CONFRONTATION TO COOPERATION (1980-1990)

Liu Zhen

Summary: This article examines issues related to political transformations in Sino-Soviet relations over a period. The purpose of the study is to analyze Sino-Soviet relations in the sphere of politics in the period 1980-1990. The main methods of research were analysis, comparative, institutional and others. The relations of the two countries from the position of confrontation and cooperation are considered. The main goals and objectives of the foreign policy of the two countries, as well as the main conditions for their favorable cooperation in the long term have been studied. The author notes the main problems and prospects for the development of Soviet-Chinese relations in this period. It is concluded that not all directions and efforts on the part of the PRC and the Soviet Union were able to bring positive results, however, the mistakes made created a basis for their elimination in the future and the adoption of new effective solutions.

Keywords: political transformations, Sino-Soviet relations, confrontations, cooperation, development, interaction, borders.

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с политическими трансформациями в китайско-советских отношениях на протяжении определенного периода времени. Целью исследования является проведение анализа китайско-советских взаимоотношений в сфере политики в период 1980–1990 гг. Основными методами исследования явились: анализ, сравнительный, институциональный и другие. Рассмотрены отношения двух стран с позиции конфронтации и сотрудничества. Изучены основные цели и задачи внешней политики двух стран, а также основные условия для их благоприятного сотрудничества в долгосрочной перспективе. Автором отмечены основные проблемы и перспективы развития советско-китайских отношений в данный период времени. Сделан вывод о том, что не все направления и усилия со стороны КНР и Советского Союза смогли принести положительные результаты, однако, допущенные ошибки создали основу для их устранения в будущем и принятия новых эффективных решений.

Ключевые слова: политические трансформации, китайско-советские отношения, конфронтации, сотрудничество, развитие, взаимодействие, границы.

Введение

На протяжении всей истории развития отношения между Китаем и Советским Союзом в период 1980–1990 гг. развивались неплановым образом. Данные отношения носили сложный, комбинированный характер развития [1, с.35]. Так, существовали моменты, когда сотрудничество между странами достигало наивысшей точки своего развития, нормализации двусторонних отношений, напротив, в другие периоды времени наблюдались спады, периоды конфронтации, противостоянию. Важно отметить, что историю развития китайско-советских отношений в период 1980–1990 гг. можно рассматривать как опыт, который может быть полезен при формировании современной политики взаимоотношений между странами в области политики, экономики и других сферах. Это определяет актуальность рассматриваемой темы исследования и ее практическую значимость.

Вопросы, связанные с изучением политической трансформации в китайско-советских отношениях, рассматривали многие ученые, среди которых можно отметить труды Зуенко И.Ю. [1, с.35], Анферова Р.И. [2, с.11], Карпова М.В. [4, с.199], Печёркиной О.В. [8, с.140], Коуз Р., Ван Н. [3, с.386], Лу Чуньюе [5, с.281] и других. Считаю необходимым продолжить данное исследование и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

Результаты и обсуждение

Китай и Советский Союз на протяжении всего исторического периода времени осуществляли попытки политического сотрудничества и его развития, то сближаясь в интересах, то полностью расходясь и отталкиваясь друг от друга [2, с.11]. Следует отметить, что основой для сближения отношений между двумя крупными странами стало очевидное обострение отношений между КНР и США с того момента, когда последние предприняли попытку в 1982 году продажи оружия Тайваню. Со сторо-

ны КНР такой политический ход вызвал определенную обеспокоенность для защиты собственных интересов, связанных с безопасностью страны. Об этом было официально объявлено США [3, с.200]. В ответ на это США для разрешения политического вопроса предложили заключить совместную договоренность и обозначить четкие позиции по поводу продажи оружия Тайваню. Таким образом, было заключено совместное китайско-американское соглашение, под названием «Коммюнике от 17 августа» [11], которое определило следующие основные политические положения, к числу которых можно отнести следующие:

1. продаваемое оружие Тайваню со стороны США не будет носить долговременный характер поставок, а его объем не будет превышать объемы поставок, которые существовали за все годы установления политических взаимоотношений между КНР и США;
2. планируется уменьшение объемов поставки оружия со стороны США с целью разрешения политических недопониманий (профилактики их обострения) и установления долговременных партнерских отношений с КНР [4, с.80].

Принятие данного соглашения в какой-то степени помогло сгладить противоречия между КНР и США, а также обеспокоенности Китая в части своей стратегической и политической уязвимости, связанной с поставками оружия Тайваню. Со стороны США основной целью политики в данный период времени являлось всяческое противодействие двустороннему укреплению отношений между двумя крупными державами, а также их ослабление, которые могли бы создать мощь и тыл против силовых и политических взглядов и действий США на международной арене. Таким образом, США всячески пытались раскачать противостояние между КНР и Советским Союзом, обострить конфронтацию между ними преследуя собственные интересы и политические взгляды [5, с.248].

В то же время в данный период времени КНР развивало собственное производство и промышленную базу на основе сотрудничества с Советским Союзом. Это послужило залогом установления прочных деловых отношений, повышения доверия стран друг к другу. Следует отметить, что промышленное производство Китая также основывалось на технологиях и оборудовании, которое поставлялось Советским Союзом в 1950-х годах [6, с.32]. Поэтому советское производство являлось своего рода прародительницей настоящего производства КНР [7, с.92]. Кроме того, укреплению дружественных отношений способствовала взаимовыгодная торговля товарами между КНР и Советским Союзом, которая смогла значительно увеличить товарооборот и принести большие объемы прибыли двум странам.

Отношения между КНР и Советским союзом на протяжении 1980–1990 гг. носили неустойчивый характер развития, от конфронтации к сотрудничеству. Однако, Москва проявляла осторожную политику в отношении Китая. Следует отметить, что она не вмешивалась в военные события Китая против Вьетнама, обдумывала каждый шаг и свои действия, пытаясь сохранить политическое равновесие.

Процесс активного политического сближения между КНР и Советским Союзом начался в 1982 года Дэн Сяопин подготовил ответное выступление, в котором он выразил свое согласие на встречную нормализацию отношений между КНР и Советским Союзом [12].

К стратегическим целям Китая можно отнести следующие:

1. нормализация и установление благоприятных китайско-японских отношений;
2. установление деловых партнёрских и дружественных китайско-американских отношений в долгосрочной перспективе развития;
3. разрешение вопроса, связанного с возвращением Гонконга;
4. нормализация советско-китайских отношений в различных областях и сферах деятельности.

Достижение поставленных целей и задач во внешней политике зависело от ряда внутренних и внешних факторов: изменение мировых политических, экономических и социальных условий для осуществления деятельности стран, наличие внутреннего потенциала стран для дальнейшего развития деятельности, уровень конкуренции на международном рынке, финансовые возможности и многие другие факторы [8, с.140].

Последующим шагом на пути развития советско-китайских отношений была организация встречи китайского лидера в Пекине. На данной встрече присутствовали многие высокопоставленные лица и представители политической власти, такие как председатель Центральной Комиссии Советников КПК Чэнь Юнь, заместитель председателя КПК Ли Сяньнянь, китайский дипломат и политик Цянь Цичэнь и другие. Основная тематика разговора сводилась к тому, что Советский Союз в Афганистане и столкнулся с серьезным политическим вызовом на международной арене с США. Дэн Сяопин высказал мнение о том, что данное политическое событие является камнем преткновения для развития отношений между КНР и Советским Союзом [13].

Важно отметить, что на протяжении долгого времени отношения между КНР и Советским Союзом не менялись. Сохранялись моменты конфронтации, обострения деловых политических отношений. После смерти Брежнева

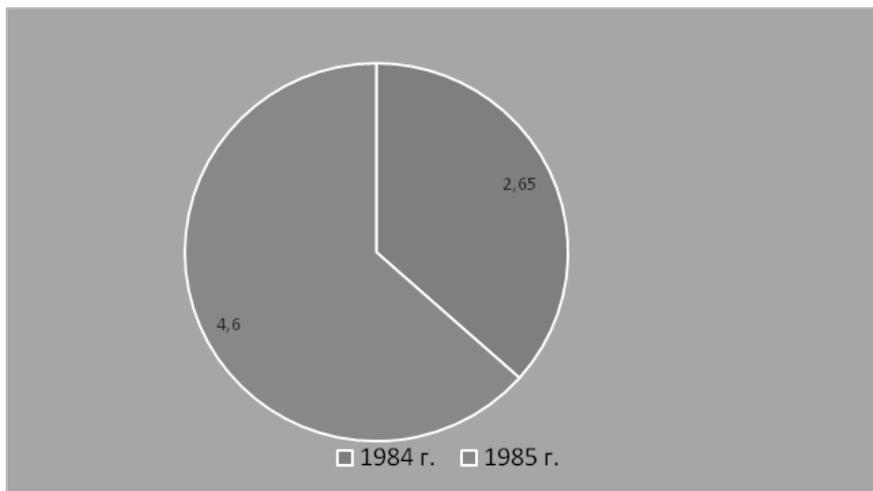


Рис. 1. Советско-китайский товарооборот 1984–1985 гг.

была предпринята еще одна попытка улучшения двусторонних отношений между Китаем и Советским Союзом посредством переговоров министров иностранных дел, которые начались в октябре 1982 года [9, с.2].

В 1984 году наметились первые положительные сдвиги в оживлении торговых советско-китайских отношений. В данный период времени Председатель Совета Министров СССР Н.А. Тихонов посетил Китай. Основной целью его визита было ознакомление с возможностями КНР для осуществления открытого торгового сотрудничества, обсуждение перспектив развития в данной сфере, а также подписание соглашения о развитии торгового и технологического сотрудничества между двумя крупными странами [14]. В свою очередь это событие открывало широкие возможности для политического сотрудничества:

1. разработки общей политики развития стран на долгосрочную перспективу;
2. обсуждение мер военной безопасности и защиты собственных границ;
3. обсуждение направлений работы по противостоянию внешним угрозам терроризма;
4. укрепление конкурентоспособности и финансовой устойчивости стран на международной арене;
5. снижение рисков экономической, политической и военной безопасности для двух стран и т.д.

В 1985 году представитель китайской делегации в лице вице-премьера Яо Илуня посетил Советский Союз и подписал совместно с советскими представителями долгосрочное соглашение о товарообмене на период 1986–1990 гг. Кроме того, были пересмотрены многие договоренности в области создания промышленных объектов, их реконструкции [16]. Согласно договору [16], Советский Союз должен был выступить в качестве основного поставщика ресурсов производства (древе-

сины, металла, стали), а также осуществить помощь и поддержку китайской стороне в переоборудовании и создании многих промышленных объектов. Основным результатом такого сотрудничества явилось значительное увеличение товарооборота между странами за короткий промежуток времени (Рис.1). Так, удалось увеличить объемы торговли с 2,65 млрд швейцарских франков в 1984 году до 4,6 млрд швейцарских франков в 1985 году [10, с.476].

Увеличение товарооборота между двумя странами означало не только положительные сдвиги в экономической и торговой деятельности, но и непосредственно в политике. Это создало основу для планирования будущего, установления прочных деловых и партнерских отношений, изменения многих ценностей и взглядов во внешней политике.

Однако, в 1985 году между Советским Союзом и КНР возникли новые политические разногласия касающиеся возвращения к обсуждению главных вопросов насчет Афганистана и Камбоджи, а также размещения военных войск на границах. С этой целью Китай в 1986 году выдвинул официальное требование о проведении переговоров с М.С. Горбачевым, который изъявил желание в лице представителя официальной власти обсудить данные политические вопросы [15].

В 1988 году в Москве состоялись переговоры министром иностранных дел КНР Цянь Цичэня с М.С. Горбачевым. Переговоры продолжались длительное время и их итогом стало достижение согласия ухода Вьетнама из Камбоджи. Таким образом, политический вопрос был урегулирован, а страны достигли согласия в его решении. Кроме того, данное событие открыло новые возможности взаимовыгодного сотрудничества между советской и китайской стороной.

Важно отметить, что сотрудничество между КНР и Сотским Союзом помогло достичь некоторых положительных результатов, которые проявились следующим:

1. сокращения вооружения между Советским Союзом и КНР до минимально допустимого уровня, что повысило степень доверия друг к другу [14];
2. достижения стабильности положения дел в приграничных регионах и районах [14];
3. проявление доброжелательности в реализации политических решений стран в достижении общих целей и задач внешней политики;
4. стремление стран оказать поддержку и помощь в решении различных политических, экономических и социальных проблем и т.д. [14].

Отмеченные положительные результаты выразили надежду на светлое будущее между двумя великими державами и достижение высоких результатов в различных сферах народнохозяйственной деятельности.

Заключение

Можно сделать вывод, что на протяжении 1980–1990 гг. советско-китайские отношения испытывали периоды подъема и падения, конфронтации и доброжелательности связей. В данный период времени были проведены глубокие политические и экономические реформы, которые были направлены на улучшение качества жизни людей, укрепление безопасности стран, их автономности ко отношению к другим участникам международного рынка, развитию правящих политических режимов и т.д. Однако, не всех поставленных целей и задач во внешней политике удалось достичь на основе данных реформ. Так, существовали периоды кризисов в экономике и политике, которые привели в свою очередь к еще большей разобщенности интересов и взглядов, появлению и усилению внешних угроз на международном уровне. Но несмотря на трудности, советско-китайские отношения смогли выдержать испытание на прочность временем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зуенко И.Ю. «Удержаться на вираже» // Россия в глобальной политике, 2023. № 3. С.35-42.
2. Анферов Р.И. Эволюция российско-китайских экономических отношений и торговли // Наука и образование, 2024. № 1. С.11-19.
3. Коуз Р., Ван Н. Как Китай стал капиталистическим. М.: Новое издательство, 2016. 386 с.
4. Карпов М.В. Экономические реформы и политическая борьба в КНР (1984–1989). М.: ИСАА МГУ, 1997. 199 с.
5. Лу Чуньюе. Нормализация китайско-российских отношений в 1989–1999 гг. и их влияние на социально-экономическое сотрудничество провинции Хэйлунцзян и Дальнего Востока // Молодой ученый, 2018. № 11 (197). С. 248–251.
6. Балакин В.С. КНР и СССР в 1980 гг.: от конфронтации к сотрудничеству // Исторические науки, 2016. № 1. С.32-41.
7. Мочалова Я.В., Чистникова И.В., Чуб М.В., Батманова В.В. Повышение инновационной активности российских промышленных предприятий в условиях цифровой трансформации // Региональная экономика. Юг России, 2024. Т. 12. № 2. С. 92–102.
8. Печёркина О.В. Развитие экономических отношений России и Китая: исторический аспект // Молодой ученый, 2018. № 47 (233). С. 140–142.
9. Нечай А.А. Советско-китайские отношения в 1980 г. // Россия в глобальном мире, 2020. № 24. С.2-16.
10. Цымбаленко А.Д. Международные договоры в сфере торгово-экономического сотрудничества Российской Федерации и Китая // Молодой ученый, 2022. № 49 (444). С. 476–479.
11. Три коммюнике - Three Communiqués [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikibrief.org/wiki/Three_Communicu%C3%A9s (дата обращения 20.05.2025).
12. Дэн Сяопин - социализм с китайской спецификой [Электронный ресурс]. URL: <https://proza.ru/2023/04/30/322> (дата обращения 20.05.2025).
13. Беседа Горбачёва и Дэн Сяопина [Электронный ресурс]. URL: https://prorivists.org/doc_deng-gorby-1989/ (дата обращения 20.05.2025).
14. Соглашение между Правительством Союза Советских Социалистических Республик и Правительством Китайской Народной Республики об экономическом и техническом сотрудничестве [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901757484> (дата обращения 20.05.2025).
15. Внешняя политика СССР в 1985–1991 гг. [Электронный ресурс]. URL: https://foxford.ru/wiki/istoriya/vneshnyaya-politika-sssr-v-1985-1991-gg?utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F (дата обращения 20.05.2025).
16. Двусторонние договоры [Электронный ресурс]. URL: https://www.mid.ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/55474/ (дата обращения 20.05.2025).

© Лю Чжэнь (zelinnov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОРОТ КАК ИНДИКАТОР КРИЗИСНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Медушевский Николай Андреевич

Доктор политических наук, профессор, Российский
государственный гуманитарный университет;
Доцент, Российский университет дружбы народов
Lucky5659@yandex.ru

Абрамова Алина Алиевна

Соискатель, Российский университет дружбы народов
no.abramova@yandex.ru

MILITARY COUP AS AN INDICATOR OF A POLITICAL PROCESS IN CRISIS

**N. Medushevsky
A. Abramova**

Summary: This article is devoted to the analysis of the phenomenon of a military coup as a form of change of power in a political crisis. The authors address the issue of identification of this phenomenon, its structural analysis and the reasons (context) that contribute to the formation of conditions for the military to come to power. The study is based on the authors' appeal to the role of the armed forces, which, given the weakness of civilian institutions of power, take on political functions, covering up their participation in politics with the need to ensure security and social order. The study is based on several fundamental works by domestic and foreign authors devoted to various forms of violent change of power. The authors of the article, in support of their conclusions, turn to specific examples of modern military coups in developing countries.

Keywords: military coup, army, politics, dictatorship, civil institutions, junta.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу феномена военного переворота как формы смены власти в условиях политического кризиса. Авторы обращаются к вопросу идентификации данного феномена, его структурного анализа и причин (контекста), способствующих формированию условий для прихода военных к власти. В основе проведенного исследования лежит обращение авторов к роли вооруженных сил, которые при слабости гражданских институтов власти берут на себя политические функции, прикрывая свое участие в политике необходимостью обеспечения безопасности и социального порядка. Проведенное исследование опирается на ряд фундаментальных работ отечественных и зарубежных авторов, посвященным различным формам насильственной смены власти. Авторы статьи, в подтверждение своих выводов обращаются к конкретным примерам современных военных переворотов в развивающихся странах.

Ключевые слова: военный переворот, армия, политика, диктатура, гражданские институты, хунта.

Введение

Политологи с факультета политологии Университета Кентукки Пауэлл и Тайн [24] проанализировав перевороты с 1950 по 2010 г. сделали вывод об отсутствии согласованного определения переворотов, позволяющего отличить перевороты от других способов смены власти. Они определяют перевороты как «нелегальную попытку военных и других элит свергнуть действующего лидера». Это определение содержит цель (лидер режима), состав участников (члены элиты, государственный аппарат, обычно армия) и способ (нелегальный), что позволяет отделить перевороты от других способов смен режима - революций, гражданских войн, протестных движений, внешних интервенций, контрпереворотов и политических убийств [16].

Военный энциклопедический словарь 2002 года характеризует военный переворот как форму насильственной смены государственной власти, в результате которого власть переходит к представителям вооруженных сил [6].

Энциклопедия Министерства обороны Российской Федерации дает следующее определение военному пе-

ревороту. «Это насильственный захват государственной власти представителями Вооруженных сил ..., осуществляемый с ограниченным привлечением войск, иногда с использованием всех ВС. Нередко опирается на военный заговор, а преобразование структуры гос. управления сводится к установлению военной диктатуры. Характер и политические перспективы определяются тем, какие силы в армейском руководстве его совершают, интересы каких социальных слоёв населения они представляют. В любом случае нахождение военных у власти свидетельствует о критическом периоде» [11].

Таким образом, военный переворот – это в значительной степени инструмент трансформации политического порядка, который требует своего изучения ввиду его широкого распространения, особенно в развивающихся обществах, и по факту наличия армии как потенциального источника переворота в любой государственной системе.

Методология и историография

В методологическом плане данное исследование опирается на неинституциональный и структурно-функциональный подходы. Выбор данных подходов

обусловлен сутью армии, как источника переворота, которая представляет из себя социально-политический институт, в рамках переворота выходящий за нормативные границы своей деятельности. В контексте обозначенной трансформации важность представляет изучение меняющихся структуры и функций армии, соответствующих ее новым задачам по государственному и социальному контролю.

Историография проблемы обширна, однако большинство авторов строят свои исследования на конкретных переворотах, реже сравнивая некоторые из них. В числе комплексных работ по проблеме исследования следует назвать ряд монографий российских и зарубежных авторов, в т.ч. О.Н. Глазунова [3], С. Елишева и Н. Осиповой [5], монографию под редакцией Дж Голдстоуна, Л.И. Грин и А. Коротаева [20], монографии М. Киммеля [23], а также И. Черстича, М. Холбраада и Н. Тасси [17]. Тем не менее, все перечисленные крупные работы лишь фрагментарно изучают феномен военных переворотов, что подтверждает новизну исследовательского подхода авторов данной статьи.

Черты военных переворотов

Роль военных в политике, в большинстве государств формально ограничена законом, и они выступают лишь одним из инструментов исполнительной власти. Тем не менее, военные могут быть особенно склонны к приходу к власти в бедных и стагнирующих странах, каковыми, в частности, является большая часть Африки южнее Сахары. Это, в частности, отмечали в своей работе «Жадность и недовольство в гражданской войне» такие авторы, как П. Кольер и А. Хёффлер [18]. Помимо этого, военные перевороты свойственны также странам Латинской Америки. Это вызвано тем, что именно на территории Африки и Латинской Америки (частично в Азии) армии вовлечены в политическую жизнь максимально и именно армия рассматривается в этих регионах как сила, которая способна навести порядок. Помимо этого, есть и отдельные страны вне перечисленных регионов, которым свойственны военные перевороты. К ним, например, относится Турция.

Особая роль в осуществлении военных переворотов отводится связке армия-государство. Данная тема достаточно подробно разбирается в работе С. Хантингтона «Солдат и государство: теория и политика гражданско-военных отношений» (1957) [22], а позже в статье «Реформирование военно-гражданских отношений» (1995). В работах Хантингтон анализирует подчинение армии государству, выделяет функции военного сообщества. При этом важно отметить, что Хантингтон выделяет баланс между военными и невоенными, который необходим для существования политической системы и перекося в одну или другую сторону может привести к

непродуманным рискам [4]. Но, важно, что Хантингтон использовал в качестве примера в основном американских военных, что делает теорию скорее прозападной и не в полной мере применимой в других условиях.

Помимо этого, основополагающий теоретик военного дела Карл фон Клаузевиц выделял приоритет политики над войной, а в XX веке Гарольд Д. Лассуэлл, не отрицая принципа Клаузевица о приоритете политики над войной, утверждал, что в условиях продолжительного и глубокого вооруженного конфликта должна возрастать роль военных в определении стратегии и, следовательно, в определении политики государства. В крайнем случае, доказывал Лассуэлл, это может привести к установлению «гарнизонного государства», которым управляют «специалисты по насилию». Он не считал появление гарнизонного государства неизбежным, но весьма возможным [9]. Голландский социолог Жак ван Доорн (1925–2008) сформулировал концепцию так называемой «операционной идеологии» (operational ideology) вооруженных сил, которая служит обоснованием действий армии. Такого рода идеология в благоприятных условиях может проникать в гражданские центры государственной власти, а это приводит к тому, что они действуют согласно образу мышления военных [21].

Отличительными чертами военного переворота, которые помогут отличить их, например, от революций считаются скорость, внезапность и минимальное количество насилия (иногда вовсе без жертв). Важно отметить, что успех переворота зависит от способности быстро нейтрализовать потенциальных противников, установить контроль над основными институтами и убедить население в законности предпринятых мер.

В случае военных переворотов важным является сила военных структур, их сплоченность, общее недовольство условиями военной службы и приближенность к государственным структурам [3]. В научных кругах широко распространено мнение, что для профессионального солдата выживание и эффективность собственной организации имеют первостепенное значение. Такие качества, как сплоченность и дисциплина, независимость от гражданского вмешательства, достаточный бюджет и адекватное снабжение, а также превосходство над другими органами безопасности страны — все это может повлиять на накопление личного и меж армейского недовольства, который через время может привести к радикальным решениям, в том числе к смене власти.

Важной характеристикой военных переворотов по мнению К. Малапарте в работе «Техника государственного переворота» является то, что для взбунтовавшихся военных характерно полное пренебрежение к законности [10]. Важным является и то, что инициаторы военного переворота сосредоточены исключительно на органи-

зации и реализации самого военного переворота, они живут в своей среде (при этом часто военные являются частью национальных армий), а также из-за корпоративного духа военные общаются чаще всего исключительно с военными.

Помимо этого, сами военные перевороты чаще всего происходят в год президентских выборов или перед ними. Это в основном вызвано неудовлетворенностью ожидаемыми или итоговыми результатами выборов. Также часто военные перевороты направлены против власти популярного лидера, который будет всячески удерживать свою власть: какой смысл устраивать рискованный заговор против того, кто через год сам отойдет от власти. Но этот вывод исходит из двух предпосылок: что заговорщики действуют, исходя из рациональных побуждений, и что выборы в стране предполагаемого заговора приводят к смене власти. Как нетрудно догадаться, и то и другое не гарантировано.

Важно также и то, что попытки смены элиты в экстрактивных институтах (отличаются от инклюзивных институтов тем, что не предоставляют экономического равенства гражданам, институты, которые направлены на получение максимального дохода от одной части населения для другой части населения) могут продолжаться бесконечно, ведь власть является почти безграничной и дает любые возможности. Именно поэтому военные перевороты в таких странах – частое явление. Ярким примером может послужить Боливия. Всего лишь за полтора века Конституция этой страны поменялась 17 раз, было совершено 185 военных переворотов, это примерно 1,3 переворота в год. При этом экстрактивный режим всегда сохранялся [7].

Помимо этого, как только переворот увенчается успехом, он, чаще всего, приведет к установлению авторитарного военного правления, которое может быть либо «военным режимом», коллегиальным управлением группы офицеров (хунтой), либо правлением «военного диктатора», приближающимся к подлинной персоналистской диктатуре.

Помимо этого, стоит выделить стадии военных переворотов:

1. Планирование и подготовка: создание тайных сетей, привлечение союзников, выявление лидера, подбор исполнителей.
2. Активизация: начало активных операций, включая демонстрацию силы, блокировку коммуникаций, захват стратегически важных объектов, смещение правительства и использование доступной риторики.
3. Удержание власти: обеспечение лояльности общества, закрепление позиций, восстановление управляемости, удержание у власти и легализация.

Причины военных переворотов

Как отмечает О.Н. Глазунов в фундаментальной работе «Государственный переворот. Стратегия и технология», для военного переворота необходимы следующие условия:

- кризис власти. Без системного кризиса власти переворот невозможен;
- недовольство армии;
- наличие исторической традиции;
- корпоративный дух, корпоративные традиции офицерского корпуса [3].

Эти характеристики, тесно связанные с политической системой, как правило, необходимы для того, чтобы произошло какое-то событие, которое приведет к перевороту. Таким образом, например, укоренившаяся экономическая отсталость, которая мешает как народу, так и режиму, отличается от обычных экономических/политических кризисов, которые сами по себе недостаточны для захвата власти.

Отдельное внимание стоит уделить работам британского политолога Самюэля Файнера. Так, важным является понятие «незрелости», которое было им введено в работе «Человек верхом на лошади: Роль военных в политике». Причины вмешательства армии в политику Файнер видел в характере современного национально-государства, в особенности в доктрине народного суверенитета и национализме. Если «старые» государства, например Франция, смогли установить эффективную систему гражданского контроля над армией, то «новые» постколониальные государства не имели ни времени, ни условий, чтобы пойти тем же путем. Их политическая незрелость обрекла их на правление военных [19].

Помимо этого, он объяснял военные перевороты через анализ субъективных и объективных факторов, мотивов и возможностей для военного вмешательства в политику. Он представил возможные сочетания данных факторов: отсутствие вмешательства (когда нет ни мотивов, ни возможностей или когда нет мотивов, но есть возможности), вмешательство (есть оба фактора), неудачное вмешательство (нет возможностей). Мотивами для осуществления переворота могут стать национальные интересы (определяемые в зависимости от ситуации), корпоративные интересы армии, индивидуальные интересы участников и групповые интересы (класса, этноса и пр.).

Препятствовать перевороту могут вера в гражданское правление, страх перед неудачей переворота, нежелание политизации армии и нежелание повторения неудач военного режима. К возможностям Файнер относил отсутствие легитимности, зависимость гражданско-

го правительства от армии и дискредитацию действующего режима (из-за проводимой политики, коррупции и пр.), популярность армии и политическую культуру, принимающую военное правление [16].

Причины, приводящие к военным переворотам, исследуются в работах политических социологов и политологов. Не вникая в анализ отдельных исторических примеров, стоит выделить, следующие модели военного вмешательства в политику:

1. Захват власти армией или попытка такого захвата вследствие убежденности военных, что гражданские власти не в состоянии эффективно реализовывать национальные интересы или в силу их слабости, или же в результате того, что политики руководствуются ошибочными и вредными для государства политическими взглядами. Примером является «революция гвоздик» в Португалии (апрель 1974 г.), вызванная прежде всего неприятием молодыми офицерами колониальных войн, которые вел гражданский, но недемократический режим.
2. Бывает и так, что армия выступает против гражданских властей как представитель общественных сил, интересам и убеждениям которых угрожает политика гражданского правительства. Поскольку по своим взглядам и интересам военные в целом более близки привилегированным классам, их выступления такого рода почти всегда направлены против тех гражданских властей, которые предпринимают радикальные общественные реформы (переворот в Чили в сентябре 1973 г.).
3. Третьей причиной выступления армии против гражданских властей есть слабость последних, их коррумпированность и чрезвычайно глубокие политические разногласия — одним словом, политический кризис. В этом случае военные выступают как сила, которая имеет своей целью оздоровление государства и возвращение его к нормальной деятельности. Именно такой характер имел, например, захват власти военными в Аргентине в 1976 г. в условиях кровавых столкновений между правительственными силами и революционными партизанами.
4. Военные вмешиваются и тогда, когда под угрозой находятся их корпоративные интересы, то есть, когда гражданские власти предпринимают действия, которые военные считают вредными для их групповых интересов. Сформулированная А. Перльмуттером концепция «преторианства» отсылает нас именно к этой модели [25]. Поскольку армия имеет свои групповые («корпоративные») интересы и в определенных условиях готова напомнить о них даже с оружием в руках.

Названные здесь четыре ситуации имеют типовой характер. В действительности часто бывает так, что приход армии на политическую сцену вызван больше, чем одной причиной, как это было, например, в Польше [1].

Военные перевороты в современных международных отношениях

Истории знакомо большое количество переворотов, которые были совершены военными. Одним из самых ярких примеров является переворот в Таиланде 22 мая 2014 г.

Как указал заместитель пресс-секретаря министерства обороны Таиланда Виннай Сувари, имеются три причины, по которым военные приняли решения взять власть.

1. Политическая обстановка и политическая среда в Таиланде сильно отличаются от существующих в других странах.
2. Военные власти Таиланда обладают неопровержимыми доказательствами и вескими причинами для переворота
3. Демократическое правление в Таиланде привело к множеству человеческих жертв [13].

Данный переворот стал следствием политического кризиса, который разгорелся на фоне противостояния анти- и проправительственными группами. Причиной же стал законопроект о проведении амнистии, который мог содействовать возвращению в страну находящегося в изгнании бывшего премьер-министра Таксина Чиннавата.

Король Таиланда легитимировал переворот и на конференции 25 мая 2014 г. генерал сообщил, что основной задачей Национального совета для мира и порядка станет борьба с «оскорблением величества», доказательством чего явились аресты лиц, причастных к этому. Эти факты свидетельствуют о прямой связи между генералами, осуществившими переворот и традиционной элитой [15].

Как уже было сказано ранее, военные перевороты особо присущи в том числе странам Латинской Америки. При этом стоит отметить, что на современном этапе международных отношений континент менее подвержен прямому вмешательству военных. В XXI веке военные перевороты в Африке случаются намного чаще, чем в Азии и Латинской Америке.

Тем не менее в 2009 году произошел военный переворот в Гондурасе. Политический кризис произошел после того, как президент Гондураса решил провести реформу Конституции страны. В связи с изменениями

президент имел бы возможность переизбираться на второй срок, что запрещено местной Конституцией. В итоге, президента Мануэля Селайи военные фактически выдворили из страны, а в самом Гондурасе законность свержения Селайи была оформлена при участии Верховного суда страны. Затем состоялось чрезвычайное заседание парламента Гондураса, и спикер Роберто Мичелетти единогласно был избран исполняющим обязанности президента после чего ввел в стране чрезвычайное положение [14], [2].

Отдельной исследуемой категорией могут выступать и несостоявшиеся военные перевороты, демонстрирующие силу действующего режима и его способность противостоять армии. Так, показательным примером является попытка военного переворота в Турции 2016 г. Доктор политических наук В.А. Аватков охарактеризовал данный несостоявшийся военный переворот как «странный» [12], и предположительно, его могла организовать и сама власть. Профессор стамбульского университета Сабанджи Айше Кадиоглу считает, что таким образом начался процесс формирования нового авторитарного режима с выраженной исламской составляющей [8], что противоречит принципам кемализма и против чего всегда выступали военные.

В целом, данную попытку переворота можно охарактеризовать как уникальную, т.к.:

Во-первых, у данного военного переворота не было своего лица. Практически каждый переворот имеет своего лидера, который чаще всего в дальнейшем возглавит временное правительство. Даже ранее во время успешных военных переворотов всегда были лидеры, к которым было сформировано доверие. Генерал Джемаль Гюрсель был таким генералом в 1960 году; генерал Мемдух Тагмач в 1971 году; генерал Кенан Эврэн в 1980 году.

Во-вторых, данный военный переворот не имел оснований, причин и лозунгов. Не было даже явной первопричины, в основном использовались слова против сосредоточения власти в одних руках, авторитаризма и так далее.

В-третьих, военный переворот не поддержала общественности, как внутри страны, так и иные государства и организации.

В-четвертых, существовал явный расклад в армии. Армия и ее единство-основа успешности проведения переворота. Новость о том, что начальник штаба армии во время попытки переворота подвергся бомбёжке, чётко свидетельствует о наличии явного раскола.

В-пятых, практически не было контроля за средствами массовой информации. И хотя они работали с перебоями, новые же телеканалы транслировали происходящее и влияли на турецкое общество.

В результате власть осталась в руках Эрдогана и начались массовые чистки среди армии, госслужащих и журналистов.

Заключение

Как показало проведенное исследование, существует ряд предпосылок к военному перевороту, которые, теоретически, могут сложиться в любой стране. В их числе, – слабость гражданской власти и низкое доверие к ней со стороны политически активной части общества, – сращивание гражданских и военных органов власти и активное включение военных в политику, – широкий социально-политический или социально-экономический кризис, решения которого не удастся найти на протяжении длительного времени, – доверие населения к военным, как гаранту справедливости и безопасности.

Отметим, что все перечисленные особенности могут присутствовать как одновременно, так и в комбинации, однако в любом случае они создают основание для вмешательства военных в политику. Кроме того, военный переворот может возникнуть в случае военного кризиса, когда военные действия требуют высшей степени мобилизации общества, которую не способна создать гражданская власть.

Отдельно следует обозначить и «привычку» общества к военным переворотам, которая возникает при систематическом их повторении и начинает рассматриваться населением как норма политического процесса.

Результаты проведенного исследования имеют выраженную исследовательскую ценность, обусловленную текущей политической трансформацией многих развивающихся обществ, которые, в условиях глобальной волатильности, экономического спада, роста террористической и иных угроз, все больше внимания уделяют вопросам безопасности, даже если достижение данной безопасности требует ограничения политических и гражданских прав населения. Кроме того, в современном мире стабильно повышается и число военных конфликтов, в каждом из которых армия играет ведущую роль, получает дополнительные ресурсы и обретает политические амбиции. Как следствие, можно предположить, что в условиях нарастающих глобальных кризисных явлений, армия начнет играть в политике все более активную роль, устанавливая свой контроль над слабыми и кризисными режимами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вятр Е.И. Армия и политика: теоретические парадигмы и исторический опыт // Вестник московского университета. 2014. - №2. С. 19–40.
2. В Гондурасе военный переворот // БКС ЭКСПРЕСС URL: https://bcs-express.ru/novosti-i-analitika/v-gondurase-voennyy-perevorot?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f (дата обращения: 25.03.2025).
3. Глазунов О.Н. Государственный переворот. Стратегия и технологии. Москва: ОЛМА-ПРЕСС. 2006. 445 с.
4. Денисенко В.С., Катранджиев В.И. Сэмюэл Хантингтон о военно-гражданских отношениях во внешнеполитической стратегии США // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2001. №1. С. 42–48.
5. Елишев С., Осипова Н. Революции и государственные перевороты: история, теория и практика. Москва: ФИВ. 2023. 424с.
6. Краткий военно-политологический словарь-справочник // StudFiles URL: <https://studfile.net/preview/4060865/> (дата обращения: 03.02.2025).
7. Кудряшов В.С., Андрианова Д.Д. Инклюзивные и экстрактивные институты // сборник статей XXIX Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. С. 43–46.
8. Никотин Д.А. Трансформация политических режимов после военных переворотов // Наука Красноярья. 2016. №3. С. 82–96.
9. Лассуэлл Г.Д. Гарнизонное государство // Чикагская школа политической мысли (1920—1940-е годы): сборник переводов под ред. Д. В. Ефременко. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2023. с. 222—236.
10. Маллапарте К. Техника государственного переворота. М.: Аграф, 1998. 224 с.
11. Переворот военный // Сайт Минобороны РФ URL: <https://mil.ru/?id=8642@morfdictionary> (дата обращения: 03.02.2025).
12. Странный военный переворот // МГИМО URL: https://mgimo.ru/about/news/experts/strannyu-voennyy-perevorot/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (дата обращения: 28.03.2025).
13. Три причины, по которым перевернулся Таиланд // Военное обозрение URL: <https://topwar.ru/48986-tri-prichiny-po-kotorym-perevernulsya-tailand.html?ysclid=ma35sig74l874538778> (дата обращения: 07.03.2025).
14. У. Чавес: К военному перевороту в Гондурасе причастны США // РБК URL: <https://www.rbc.ru/politics/29/06/2009/5703d4e09a79477331809355> (дата обращения: 25.03.2025).
15. Фомичева Е.А. Военный переворот в Таиланде в 2014 г. И перспективы демократизации общества // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2014. №24. С. 79–92.
16. Харитоновна О.Г. Что мы знаем и не знаем о перевороте как способе смены режима? // Политическая наука. - 2015. - №2. - С. 191–211.
17. Cherstich I., Holbraad M., Tassi N. Anthropologies of Revolution: nForging Time, People, and Worlds. Oakland, California: University of California Press. 2020. 214p.
18. Collier P. Hoefler A. Greed and Grievance in Civil War. 2000. 44 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=630727
19. Finer S.E. The Man on Horseback the Role of The Military in Politics Transaction Publishers. New York: Routledge. 1962. 268p.
20. Goldstone J., Grinin L.E., Korotayev A. Springer (eds). Handbook of Revolutions in the 21st Century. New York: Springer. 2022. 1082 p
21. Gwyn H.-J., Doorn van J.A.A. The military and the problem of legitimacy. Beverly Hills, Calif: Sage studies in international sociology. 1976. 217p.
22. Huntington S. The soldier and the state: the theory and politics of civil-military relations. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. 1957. 534 p.
23. Kimmel M. Revolution: A Sociological Interpretation. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press. 1990. 252 p.
24. Powell J.M., Thyne C.L. Global Instances of Coups from 1950 to 2010: A New Dataset March// Journal of Peace Research 201148(2):249-259
25. Perlmutter A. Political Roles and Military Rulers. London: Routledge. 1981. 320p.

© Медушевский Николай Андреевич (Lucky5659@yandex.ru), Абрамова Алина Алиевна (no.abramova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРАТКИЙ ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР БРИТАНСКОЙ ОСТ-ИНДСКОЙ КОМПАНИИ: ОТ ОСНОВАНИЯ ДО ПАДЕНИЯ

A BRIEF HISTORICAL AND ANALYTICAL REVIEW OF THE BRITISH EAST INDIA COMPANY: FROM ITS FOUNDATION TO ITS FALL

**E. Mochalov
M. Shegulova**

Summary: The English presence in the Indian subcontinent is a complex tangle of myths, stereotypes, and different points of view. The article examines the main myths about the "pearl of the English crown" and clarifies the key points of its history. The research is based on an extensive source base, which is dominated by works by domestic authors such as K.A. Fursov and K.A. Antonova, etc., and also includes foreign publications by P. Brandon, W. McNeil and others. The methodological approach is based on interdisciplinary methods, which allows for a comprehensive analysis of the East India Company from historical, philosophical, and general scientific perspectives. The article offers a deep understanding of the historical context and debunks common myths about the East India Company.

Keywords: East India Company, Great Britain, Mughal Empire, "powder empire", monopoly, corruption, famine, sepoys, zamindari, rayatwari, sati, tugi, caste system, varna system.

Мочалов Евгений Владимирович

доктор философских наук, профессор,
Федеральное Государственное Бюджетное
Образовательное Учреждение Высшего Образования
«Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарёва»
depart-philos@isi.mrsu.ru

Шегулова Маргарита Алексеевна

Федеральное Государственное Бюджетное
Образовательное Учреждение Высшего Образования
«Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарёва»
margaritashegulova@yandex.ru

Аннотация: Английское присутствие на Индийском субконтиненте представляет собой сложный клубок мифов, стереотипов и различных точек зрения. В статье рассматриваются основные мифы о «жемчужине английской короны» и проясняются ключевые моменты её истории. Исследование опирается на обширную источниковую базу, в которой преобладают работы отечественных авторов, таких как К.А. Фурсов и К.А. Антонова и т.д., а также включает зарубежные публикации П. Брендона, У. Макнилла и других. Методологический подход основан на междисциплинарных методах, что позволяет провести всесторонний анализ Британской Ост-Индской компании с исторической, философской и общенаучной перспектив. Статья предлагает глубокое понимание исторического контекста и развенчивает распространённые мифы о Британской Ост-Индской компании.

Ключевые слова: Британская Ост-Индская компания, Великобритания, Империя Великих Моголов, «пороховая империя», монополия, коррупция, голод, сипаи, заминдари, райятвари, сати, туги, кастовая система, система варн.

История Индии – история лоскутного одеяла, количество лоскутов которого можно измерять колоссальными цифрами. Хаос княжеств, царств и земель, который лишь к XX веку сможет прийти к консолидации, благодаря чужеземцам в пробковых шлемах и красных мундирах.

Однако стоит отметить, что британцы не являлись первыми завоевателями Индостана и даже не были первыми его объединителями. Перед появлением англичан на полуострове существовало государство, объединившее его практически полностью. Его наследием Британская Империя пользовалась так же активно, как современная Индия пользуется наследием британским. Этим государством была Империя Великих Моголов, говоря о происхождении основателя династии Великих Моголов Захир-ад-дина Мухаммада Бабура, большинство исследователей (Е.И. Руденко, Дж. Лобо, С. Бхаттачарья и т.д.) уверены в его монгольских корнях.

Виляят Хиндустан (1526–1858) – название государства на официальном языке империи (фарси). Основатель династии Захир-ад-дин Мухаммад Бабур (1483–1530) был потомком Чингисхана и Тамерлана, так что сходство в названиях моголов и монголов не случайно. Бабур правил в Фергане (совр. Узбекистан), затем его род проиграл в войне за власть начала XVI века другому чингизиду. Позже он в течение 15 лет собирал афганских наёмников для вторжения в Индию [1, с. 6–7]. К 1526 году Бабур основал собственное государство в окрестностях Дели, а к моменту правления его внука Акбара Великого моголы уже закрепились на новых землях. Во многом успеху основателя империи способствовала большая популярность династии, разумная экономическая политика, дипломатические успехи и взаимовыгодные связи с соседями.

Отдельного внимания в связи с анализом успешности завоевания Хиндустана Бабуrom заслуживает факт того, что у моголов на вооружении уже были пушки и ру-

жья. Незадолго до этого отгремела битва при Чалдыране (1514), где османы артиллерией уничтожили персидское войско. После чего Бабур организовал в своем государстве производство артиллерии, для чего пригласил османских мастеров. В первом же сражении при Панипате (1526) могольские пушки уничтожили армию делийского султана Ибрахима-шаха II Лоди [5, с. 211].

Продолжая линию о пушках и порохе, Империя Великих Моголов – характерный пример того, что историки называют «пороховой империей» [6, с. 120]. К XVII веку моголы контролировали Северную Индию (Хиндустан) и кусок Афганистана, а к концу века захватили юг субконтинента. Они не просто собрали разноязыкий и многоконфессиональный Индостан, по сути, они заложили основы для будущей «индийской идеи». Столицей Индии и при британцах, и во времена независимости являлся именно Дели – столица моголов, а главным символом индийского суверенитета до сих пор остается Красный Форт (Лал-кила), который был построен при Шах-Джахане как резиденция могольских правителей.

Несмотря на все выше отмеченное, самое главное, что привнесли моголы в Индию и Пакистан – язык. Официальным языком Империи Великих Моголов был фарси, но калейдоскоп из различных культур было необходимо консолидировать [5, с. 242]. Для чего был выбран хиндустан, возникший как смесь диалектов Дели еще в Средневековье, но при моголах, по сути, объединивший собой субконтинент. У хиндустан было две вариации письменности, индийская и арабская, соответственно при распаде индийская версия стала языком хинди, а пакистанская – урду.

Внимания заслуживает и миф об исключительно британском завоевании Индии. Дело в том, что во многом покорение субконтинента было частным коммерческим предприятием, в частности, в 1498 году в гавань Калькутты зашли караваны Васко да Гамы, с чего начались прямые контакты с европейцами [5, с. 201]. Первое время с индийской стороны подобные контакты были пиратскими набегами. Португальцы завоевали несколько портов на побережье и создали там торговые аванпосты (именно португальские колонии со столицей в Гоа первоначально получили название государство Индия) [5, с. 199, 202]. Однако португальское доминирование длилось недолго, к XVIII веку крупнейшими странами, доминировавшими в Индии, стали Великобритания, Франция и Нидерланды.

В XVIII веке на сцену выходит главный «злодей» – Британская Ост-Индская компания. В начале Ост-Индская компания, основанная в 1600 году, была лишь одной из множества британских компаний, основанных для торговли с новыми землями и их возможной колонизации [12, с. 39–40]. Колонии рассматривались как торговый

аванпост, поэтому в порядке вещей было давать частным фирмам привилегии в торговле на вновь открытых землях и основании там поселений от имени Короны.

К концу XVII века у англичан в распоряжении находилось более пяти баз на побережье Индии. Чаще всего компания заключала договоры с местными правителями, брала у них в аренду рыбацкую дереvушку, потом развивала её до полноценного города. Таким образом, возникли Форт Уильям (Калькутта) и Сент-Джордж (Ченнаи). Третий крупнейший город Британской Индии – Бомбей (Мумбаи) также был основан европейцами как португальская колония Бомбаин, которую Британия получила в 1661 году в качестве приданого принцессы Екатерины Брагансской, жены короля Карла II [12, с. 57]. Таким образом, многие крупные города современной Индии были построены и зачастую заселены колонизаторами.

Калькутта представляла собой маленькую Англию, местное население жило преимущественно в пригороде. Европейский центр к концу XVIII века был застроен шикарными домами британской знати, многие сравнивали город с Санкт-Петербургом [3, с. 28]. Правда, добавляли, что владельцам вилл, выходящих на Ганг, приходилось держать специальных слуг, которые отталкивали проплывающие по реке трупы [2, с. 85].

Перелом произошел в середине XVIII века и был связан с началом распада Империи Великих Моголов. Она держалась на двух китах – военной силе и авторитете. Начиная с середины XVIII века, авторитет сильно упал. В 1739 году Дели захватил и разграбил Надир-шах Афшар, после окрестности Дели четыре раза грабили афганские войска [5, с. 248]. На юге разгорались непрекращающиеся конфликты с маратхами, которые в конце XVII века восстали против моголов-мусульман и завоевали значительный кусок Индии с претензией на изгнание чужеземцев в принципе [5, с. 247]. Великих Моголов зажимали между афганским молотом и маратхской наковальней, так что время от времени им приходилось платить дань и тем, и другим.

В подобных условиях империя начала трещать по швам. Правители отдельных областей узурпировали власть на местах, фактически превращаясь в самостоятельных правителей, у которых возникали перманентные военные конфликты с центром и друг с другом. В столкновениях регулярно вмешивались европейцы в качестве наемников с лучшими регулярными войсками в середине XVIII века.

Французы в начале XVIII века придумали технологию, которую позже позаимствовала Британская Ост-Индская компания. Британцы начали набирать войска в Индии, так возникли знаменитые сипаи [5, с. 254]. Слово «сипаи» на персидском означало «солдат» или «пехотинец». Тех-

нология была гениальная, ведь, когда компания договаривалась с очередным махараджей о военной поддержке, она просила взамен право на сбор налогов, из денег, собранных с этих налогов, и платили жалование сипаям [13, с. 117–118]. Таким образом, компания набирала индийскую армию в Индии и платила ей индийскими же деньгами.

Ответ на вопрос кто же станет завоевателем Индии, англичане или французы, дала серия побед в XVIII веке, которая переломила ситуацию в пользу Британской Ост-Индской компании. Знаковым моментом стала деятельность губернатора Калькутты Роберта Клайва. В результате серии успешных походов он полностью разгромил главного французского союзника в Индии наваба Бенгалии, к 1772 году весь регион перешёл под контроль англичан [12, с. 189]. Все это особенно важно, ведь если раньше индийские колонии были просто торговыми факториями, то теперь компания строила империю.

В ходе четырёх войн компании удалось разгромить княжество Майсур – наиболее сильного противника в Южной Индии. Три войны потребовалось, чтобы уничтожить маратхов. В первой половине XIX века были захвачены Ассам, Синд и Пенджаб. Вопрос о степени влияния в столкновениях Лондона или инициативы самой компании в ведении войн дискуссионный. По крайней мере, в Великобритании в тот момент было распространено мнение, что колониальное расширение – сугубо деятельность компании. Существует даже фраза: «Империя расширялась в припадке беспамьяства» [4, с. 51]. В момент вторжения войск Ост-Индской компании в Синд (юг Пакистана), в парламенте даже протестовали против войны как абсолютно ненужной, но это лукавство, так как понятно, что в политическом смысле компания подчинялась вполне конкретному правительству, которое не приняло никаких мер, чтобы остановить завоевания [5, с. 296–297].

Британское завоевание Индии не проходило так гладко, как считают многие обыватели. Не стоит отрицать технологическое отставание индийцев от англичан, однако войска индийских князей отнюдь не были дикарями с копьями. В Пенджабе существовала армия вполне европейского образца, а правитель княжества Майсур Типу Султан умудрился сопротивляться британцам более 30 лет. В англо-майсурских войнах европейцы столкнулись с боевыми ракетами, которые Индия заимствовала у китайцев и доработала до такой степени, что превратила их в оружие, которое было хоть и менее точным, чем тогдашние европейские пушки, но урона наносило не меньше [6, с. 103, 109, 120]. Можно подытожить, что большинство войн в Индии британцам удалось выиграть благодаря принципу «разделяй и властвуй» [6, с. 58]. В частности, в Майсуре Типу Султан был узурпатором, сыном мусульманского наемника, захвативше-

го власть, так что англичане в некотором смысле несли справедливость, восстанавливая законных правителей.

Правление компании закончилось в 1857 году восстанием сипаев. Вокруг него также существует огромное число мифов и спекуляций. Принято считать, что восстание было неким движением за независимость Индии. Здесь стоит отметить, что как таковой идеи национальной независимости у восставших не существовало [5, с. 308]. Однако сипаи бенгальской армии, «самой европейской армии к востоку от Суэца», называли себя армией Хиндустана и использовали лозунги, отдалённо схожие с европейским национализмом [4]. Большинство же местных сохраняло лояльность к моголам. В это время империя продолжала формально существовать, в Дели сидел падишах, от его имени принимались законы и чеканились монеты. Власть моголов была номинальной, и в среде чиновников компании периодически поднимался вопрос целесообразности перестройки Империи Великих Моголов в очередное туземное княжество [11, с. 116]. При этом пока падишах сидел на троне, британцы управляли империей от его имени. Геополитические успехи подобного «правления» привели, по сути, к банкротству компании.

Проблемы стали проявляться именно тогда, когда Британская Ост-Индская компания стала, по сути, государством в государстве. Колоссально выросли расходы, пришлось содержать огромную армию, инфраструктуру и госаппарат в режиме непрекращающихся войн. Проблему пытались решить самым быстрым путём, которым решали проблемы в колониях, – подъёмом налогов. Обратим внимание, что с дальних лесных поселений было сложно собирать налоги в нормальном размере и в итоге начали просто рубить и вывозить лес. Налоги брались «натурой», по факту компания монополизировала торговлю зерном.

Британская Ост-Индская компания несколько преобразовала свой профиль. Импортировать ткань в Англию было уже невыгодно, Промышленная революция и изобретение ткацкого станка полностью перевернули игру. Как итог компания начала поставлять британские товары в Индию [12, с. 59–60]. Фабричное производство было дешевле ручного, вдобавок британцы не оставили индийцам шансов для честной конкуренции. Компания стала монополией во многих сферах, которые были традиционны для Бенгалии. Были введены внутренние таможи и запрет местным вести внешнюю торговлю. Кроме того, многих бенгальских ремесленников прикрепили к торговым факториям [5, с. 251–252].

В итоге началось массовое разорение, в сочетании с ростом налогов в 1769–1770 годах случилось неизбежное – Бенгалию поразил голод, погибло от 7 до 10 млн человек, дело дошло до людоедства. При этом хлеб из

Индии продолжал экспортироваться. Не только местное население было доведено до ужаса, в 1772 году компания потерпела финансовый крах (акции упали на 60 пунктов), что вызвало цепную реакцию на британском рынке и первый в истории Великобритании экономический кризис [7, с. 102–103].

Голод плохо сказался на метрополии, резко упали налоги. В качестве помощи правительство Великобритании выделило компании монополию на поставку чая в американские колонии [12, с. 158]. Подобное решение спровоцировало Бостонское чаепитие и начало Войны за независимость США. Итог достаточно прозаичен, в 1784 году в Индии создаётся правительство, которое формально состоит из членов Ост-Индской компании, но фактически назначается Британским правительством [12, с. 172–173]. В 1813 году у компании отбирают монополию, а в 1858 году уже и земли. К моменту ликвидации компания существовала за счет государственных дотаций, денег Короне не приносила, при этом индийцы продолжали беднеть. Поскольку компания являлась не просто государственной корпорацией, а монополией, то неудивителен и факт коррупционного беспредела. Например, губернатор Бомбея по свидетельствам современников, начиная с голодного 1770 года, накапливал по 40 тыс. фунтов стерлингов ежегодно [2, с. 64]. В 1773 году Корона назначила в Индию антикризисного менеджера лорда У. Гастингса, который также предстал перед судом за казнокрадство [12, с. 169, 182].

Каждая новая британская администрация в Индии начинала правление с борьбы с коррупцией. Здесь стоит отметить, что если правительство постоянно декларирует активное противодействие коррупции, то стоит задуматься об его эффективности. Как итог, сложилась ситуация, где британцы разоряют Индию, а повстанцы-сипаи требуют ликвидации компании и снижения налогов, а их знаменем становится «добрый» падишах – Бахадур Шах II.

Отдельного внимания заслуживает то, что второй по значимости объединяющей силой восстания стала религия. Широко известен факт того, что поводом для восстания стало введение новых патрон англичанами, которые смазывали животным жиром, свиным и говяжьим, что одновременно ущемляло религиозные чувства как индусов, так и мусульман [6, с. 256]. Возможно, восстание можно было предотвратить, но чиновники, начиная с упомянутого У. Гастингса, считали индуизм и мусульманство – религией варваров, соответственно озабочены об ущемлении чувств верующих не желали [2, с. 64–65].

Как итог восстание сипаев представляло собой более «священную войну», чем национальную борьбу индийцев против колонизаторов-британцев. Кроме того, подсчитано, что в прокламациях сипаев чаще всего ан-

гличан называли назрани (христиане), а в воззваниях моголов же конфликт назывался еще конкретнее – джихад [9, с. 74, 77–78, 83]. Кроме того, Фируз-шах Туглак (один из предводителей восстания сипаев) всячески подчеркивал, что джихад идет конкретно против христиан, к остальным же индийским религиям у мусульман претензий нет. Сикхи же во время конфликта поддерживали британцев [9, с. 91].

Таким образом, восстание сипаев было направлено против полностью дискредитировавшей себя Ост-Индской компании, из-за чего после его подавления и отречения от власти Бахадур Шах II королева Виктория короновалась как императрица Индии [9, с. 139]. Так новоиспеченная индийская императрица взяла на себя ликвидацию компании и урегулирование ситуации в колонии, тем самым заработав авторитет для Короны среди индийцев. Однако даже несмотря на урегулирование ситуации в Индии после восстания сипаев, другие проблемы в колонии не исчезли. В первую очередь проблемой являлся сам колониальный статус Индии, статус сырьевого склада и казармы.

При этом британцы многое привнесли в индийскую инфраструктуру. В частности, в 1820-е годы на Ганге основали пароходство, в 1853 году открыли первую железнодорожную ветку от Бомбея до Тханы, а в 1854 году вторую линию от Калькутты до каменноугольного бассейна Ранигандж. К 1947 году Индия стала страной с наиболее густой сетью железных дорог за пределами Европы [7, с. 343–344]. Сеть телеграфа в Индии была построена к концу 1860-х годов. Железные дороги строились, чтобы вывозить из Индии ресурсы, а пароходы были необходимы для транспортировки английских войск по Гангу. Британцы завезли в Индию много сельскохозяйственных культур, которые сейчас ассоциируются с ней, к примеру, чай, индиго и т.д.

Для лучшего сбора ресурсов англичане реформировали земельную систему Индии и во многом определили формы земельной системы, которая существует в стране до сих пор [7, с. 191–195]. Ставилась задача по обеспечению сбора зернового налога, поэтому весь kaleidoscope разных социальных статусов в княжествах свели к двум системам – «заминдари» на севере Индии и «райятивари» на юге. Земля объявлялась собственностью государства, при этом у неё могли быть бессрочные арендаторы, которые платили налог. Заминдари – помещики, которые могли сдавать землю крестьянам, райятивари – крестьяне или фермеры. Система с течением времени приобрела огромное количество посредников, иногда число ступеней могло измеряться десятками [7, с. 195–196].

Британская империя в Индии многое унаследовала от Великих Моголов, но Британский Радж был важным этапом в истории страны, который, по сути, во многом

сформировал её современную действительность. Англичане вопреки стереотипам не пытались уничтожить местную культуру, они занимались удовлетворением собственных коммерческих нужд, оставив идеологам и пропагандистам разговоры о том, как они несут «бремя белого человека». Например, для буддизма британское владычество стало благом, к моменту прихода англичан религия в Индии была на вторых ролях, вытесняемая индуистами и мусульманами [8]. Многие ступы, даже знаменитая Паринирвана (место смерти Будды), лежали в руинах, и их восстановление произошло лишь при англичанах, которым поддержка буддистов была на руку.

Если говорить об индуизме, то был искоренен лишь один обряд – сати (обычай сжигания вдов на погребальном костре мужа). Его запретили в 1829 году, по британским данным в 1829 году в Бенгалии прошло более 400 сати [10, с. 9]. В первые десятилетия правления компании англичане воспринимали обряд как экзотику. Только к 1828 году губернатор Индии У. Кавендиш-Бентинк решил положить конец сати. При нём же ликвидировали тугов – «касту» преступников, которые поклонялись богине смерти и разрушения Кали. Они под видом купцов присоединялись к каравану, ночью душили попутчиков, обворовывали их и сбегали, причем, обставляли всё так, что их никто не замечал. Длилось подобное до момента пока они не ограбили купцов Ост-Индской компании. Здесь задействовали европейскую криминалистику с перекрёстным допросом свидетелей, анализом улик и т.д. К 1848 году банда тугов была ликвидирована, 500 человек повесили, 3 тыс. отправили на каторгу [10, с. 9–10]. Операция широко освещалась в европейских газетах, именно так туги стали для массовой культуры тем, кем они стали...

Стоит отметить, что во многом современный вид системы варн и каст в Индии определили именно британцы. Варны существовали задолго до их появления на субконтиненте, но именно британцы их стандартизировали, ведь каст существовало огромное количество и не все укладывались в традиционную систему варн. В частности, для британцев такое разнообразие было сложным для понимания, поэтому они зафиксировали и привели все к единообразию. Так закрепилось существование четырех варн, которые делятся на касты. Варны трактовались как сословия, имела место и интерпретация в духе

национализма XIX века в виде расовой теории о существовании высших народов (арийцы) и низших (дравиды) [2, с. 86, 307, 315]. В результате упоминание о касте стало обязательным пунктом во всех основных документах.

Ключевая часть в английском влиянии в Индии заключается в том, что британцы «случайно» создали в колонии современное общество. Подобной задачи не ставилось, учитывая то, что многие колониальные чиновники были расистами, свысока смотревшими на местных. Англичан в колонии было мало, им были необходимы образованные помощники из числа индийцев. Британцы создали в Индии систему высшего образования, опять же базовую и в своих интересах, для подготовки образованных клерков и исследователей. Ещё в конце XVIII века в Калькутте было образовано Азиатское общество изучения Индии [2, с. 64]. В 1857 году официально открыли три полноценных по-европейски организованных университета в Бомбее (Мумбаи), Мадрасе (Ченнаи) и Калькутте [10, с. 6–7]. Позже к ним прибавились университеты в Лахоре и Аллахабаде (Праяградж), куда принимали окончивших школу без кастовых ограничений, однако по оплате, что позволяло некоторым талантливым людям получить образование даже будучи из касты неприкасаемых. Например, Бхимрао Рамджи Амбедкар – один из критиков взглядов Махатмы Ганди, создатель индийской Конституции был из неприкасаемых, однако смог закончить Колумбийский университет и Лондонскую школу экономики и политических наук, в итоге стал первым министром юстиции независимой Индии.

Последняя вещь, привнесенная англичанами в Индию – современные СМИ. В 1822 году в Бомбее была основана первая индийская газета – Мумбаи Самачар, к концу века их было уже несколько. Национальная пресса – начало формирования единой нации. В середине XIX века в Бомбее и Мадрасе возникают первые политические клубы, а в 1885 году появляется Индийский Национальный конгресс [7, с. 265–267]. Так англичане фактически выстрелили себе в ногу. В 1857 году против британцев вспыхивает восстание сипаев, децентрализованное и не идеологизированное, но к концу века британцы получили уже полноценное национальное движение в колонии. Таким образом, и подошло к концу британское господство в Индии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабур З. Бабур-намэ. – Баку: «Нагыл Еви», 2011. – 272 с. – ISBN 995221064-4. – Текст: непосредственный.
2. Брендон П. Упадок и разрушение Британской империи 1781–1997 / П. Брендон. – Москва: АСТ, 2010. – 957 с. – ISBN 978-5-17-065002-6. – Текст: непосредственный.
3. Живая традиция. К 75-летию Индийского философского конгресса / отв. ред. М.Т. Степанянц. – Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 207 с. – ISBN 5-02-018201-X. – Текст: непосредственный.

4. Журнал «Вокруг света»: научно-популярный журнал / ООО Издательство «Вокруг света». – Москва, 2007. – № 8. – ISSN 0321–0669. – Текст: непосредственный.
5. История Индии / К.А. Антонова, Г.М. Бонгард-Левин, Г.Г. Котовский. – Москва: Мысль, 1979. – 608 с. – Текст: непосредственный.
6. Макнил У. В погоне за мощью. Технология, вооруженная сила и общество в XI–XX веках / У. Макнил; пер. с англ. Т. Ованнисяна. – Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2008. – 456 с. – ISBN 5-91129-004-9. – Текст: непосредственный.
7. Новая история Индии / АН СССР Институт народов Азии; ред.
8. К.А. Антоновой, Н.М. Гольдберга, А.М. Осипова. – Москва: Издательство Восточной литературы, 1961. – 834 с. – Текст: непосредственный.
9. Нож: интернет-издание: сайт. – Москва, 2015. <https://knife.media/partition-of-india/> (дата обращения: 15.04.2025). – Режим доступа: открытый. – Текст: электронный.
10. Осипов А.М. Великое восстание в Индии (1857–1859) / А.М. Осипов; ред.
11. А.М. Филиппов. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 134 с. – Текст: непосредственный.
12. Солдухин М.С. Положительное влияние Британского правления на Индию и индийское общество // Наука без границ. – 2020. – № 8(48). – С. 5–12. – Текст: непосредственный.
13. Фурсов К.А. Британская Ост-Индская компания: история институциональной мутации // ВТЭ. – 2018. – № 2. – С. 113–128. – Текст: непосредственный.
14. Фурсов К.А. Держава-купец: отношения английской Ост-Индской компании с английским государством и индийскими партимониями / К.А. Фурсов. – Москва: Товарищество научных изданий КМК, 2006. – 364 с. – ISBN 5-87317-307-9. – Текст: непосредственный.
15. Фурсов К.А. Новое время: Ост-Индская компания. История великого олигарха / К.А. Фурсов. – Текст: непосредственный // Новое время. – 2001. – № 2–3. – С. 40–43.

© Мочалов Евгений Владимирович (depart-philos@isi.mrsu.ru), Шегулова Маргарита Алексеевна (margaritashegulova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМИРЕНИЕ МЕЖДУ ИРАНОМ И САУДОВСКОЙ АРАВИЕЙ ИЛИ САУДОВСКИЙ «ПОВОРОТ НА ВОСТОК»

Пашков Владимир Анатольевич

Старший преподаватель,
Университет мировых цивилизаций, г. Москва
vladimir_pachkov@list.ru

RECONCILIATION BETWEEN IRAN AND SAUDI ARABIA OR SAUDI "TURN TO THE EAST"

V. Pashkov

Summary: The article is devoted to the history of relations between Iran and Saudi Arabia, which date back to the founding of the Saudi Kingdom. The article examines both individual aspects of mutual relations and the role of world powers in them. The recent reconciliation between Saudi Arabia and Iran, which were considered sworn enemies since the Iranian Revolution of 1979, and especially the role of China in this process, shows a shift in the South Korean forces in the Middle East in favor of China.

Keywords: Iran, Saudi Arabia, USA, China, diplomatic relations, revolution, Middle East.

Аннотация: Статья посвящена истории отношений между Ираном и Саудовской Аравией, которые восходят ко времени основания Саудовского Королевства. В статье рассматриваются как отдельные аспекты взаимных отношений, так и роль мировых держав в них. Недавнее примирение между Саудовской Аравией и Ираном, которые считались со времен иранской революции 1979 года заклятыми врагами, и особенно роль Китая в этом процессе, показывает сдвиг в балансе сил на Ближнем Востоке в пользу Китая.

Ключевые слова: Иран, Саудовская Аравия, США, Китай, дипломатические отношения, революция, Ближний Восток.

10 марта 2023 года представители Ирана и Саудовской Аравии подписали в Пекине соглашение, в котором обязались восстановить дипломатические отношения в течение двух месяцев (отношения были разорваны в 2016 году после штурма посольства Саудовской Аравии в Тегеране, который, в свою очередь, последовал за казнью шиитского священнослужителя в Саудовской Аравии).

Весь смысл этого события становится понятен, если учесть, что произошло менее пяти лет назад, 22 сентября 2018 года, и вскоре после этого. В тот день военная церемония в иранском городе Нахваз подверглась нападению. 25 человек погибли и многие получили ранения. Али Хаменеи ответил следующими словами: Это трусливое нападение было совершено теми же людьми, которые всегда спасали американцев в Сирии и Ираке и чьи руки находятся в кошельках Саудовской Аравии и Объединенных Арабских Эмиратов. Министр иностранных дел Ирана обвинил в этом нападении «региональных спонсоров терроризма и их американских хозяев». Генерал Хоссейн Салами, командующий Национальной гвардией Исламской революции, пообещал отомстить виновным, которых он описал как треугольник Саудовской Аравии, Израиля и США.

Риторика Саудовской Аравии в отношении Ирана, который они также обвиняли в поддержке терроризма и религиозных сект, была не менее жесткой. [7]

Две страны были настолько непримиримы, что даже

считалось возможным прямое военное столкновение между ними. Поэтому соглашение, подписанное в Пекине, стало большим сюрпризом для всех и большим шоком для некоторых.

Это решение о восстановлении дипломатических отношений между двумя странами, которые в конечном итоге считались заклятыми врагами, конечно, важно само по себе, но, учитывая, что Иран и Саудовская Аравия несколько раз разрывали и затем восстанавливали дипломатические отношения, еще важнее то, что это соглашение было достигнуто при посредничестве китайцев и является символом (а также видимым выражением) глобального сдвига власти. Поэтому я хочу поговорить здесь не только об отношениях между двумя странами Ближнего Востока, но и о роли Китая в регионе и последствиях интеграции Ирана, но особенно Саудовской Аравии, в возглавляемый Китаем евразийский проект.

Более того, как мы увидим, история отношений между Ираном и Саудовской Аравией демонстрирует важность роли мировой сверхдержавы (Великобритания до Второй мировой войны, США после, а теперь и Китай).

Конечно, было бы уместно обсудить отношения между Королевством Саудовская Аравия и Исламской Республикой Иран после революции 1979 года, но я хочу пойти дальше и начать с установления отношений между недавно созданным Арабским Королевством Саудовская Аравия и Ираном, который был еще монархией

в 1929 году, когда впервые были установлены дипломатические отношения.

В этот период политика безопасности обеих стран была связана с Великобританией. Региональная британская гегемония привела к квазиобщей идентичности, сосредоточенной вокруг Великобритании. Попытка Ирана перейти на другую сторону и сформировать союз с нацистской Германией привела к свержению Шаха и оккупации Ирана Великобританией и СССР. Саудовская Аравия, напротив, изгнала всех немцев из страны в 1941 году.

Между Ираном и Саудовской Аравией также существовала территориальная напряженность, например, из-за Бахрейна, на который Иран имел претензии и который Саудовская Аравия вместе с Великобританией признала в качестве независимого государства в 1927 году.

Несмотря на эту напряженность, в Тегеране в 1929 году было заключено соглашение о дружбе, а в Джидде и Тегеране в 1930 году были открыты посольства.

Вторая фаза ирано-саудовских отношений началась после Второй мировой войны, после того как Великобритания была заменена Соединенными Штатами в качестве ведущей мировой державы в биполярном мире (США-СССР). Прочность двусторонних отношений с 1950-х годов была продемонстрирована во многих областях — общие интересы в Египте после прихода к власти Насера, в территориальном споре между Саудовской Аравией и Абу-Даби и общая поддержка Иордании в 1958 году, когда восстание угрожало династии Хашимитов. В 1960-х годах Иран и Саудовская Аравия основали ОПЕК и ОИС, а также Организацию арабо-иранской дружбы. Иран поддерживал Саудовскую Аравию в опосредованной войне против Египта в Северном Йемене. До 1970-х годов Иран и Саудовская Аравия были столпами американской системы безопасности на Ближнем Востоке и близкими союзниками. Эта динамика также может объяснить, почему Китаю сейчас удалось сблизить две страны. Учитывая, что Китай уже является равным конкурентом США, он предоставил этим двум странам альтернативу, а изменение курса Саудовской Аравии от союза с США в сторону Китая и нынешнего наследного принца Мухаммеда бин Салмана привело ее к сближению с Ираном, который был соперником США с 1979 года.

Поворотный момент — Исламская революция (1979)

После Исламской революции отношения между двумя странами изменились настолько кардинально, что их можно было считать врагами. Изменение стало настолько глубоким, что многие исследователи полагают, что враждебность была вызвана не религией (сунниты-

шииты), о которой так широко говорят, или националистическими мотивами (персидско-арабские), о которых говорят несколько реже, а революцией 1979 года.

Принято считать, что Исламская революция ознаменовала начало новой эры в отношениях между Ираном и Саудовской Аравией, и что главной причиной ухудшения отношений стало то, что новое иранское правительство выступило против претензий Саудовской Аравии на роль ведущей державы всех мусульман в мире. Однако важно отметить, что взаимная враждебность началась не сразу после революции. Отмена монархии и установление новой идеологии не сразу повлияли на отношения с Саудовской Аравией. В июле 1979 года первый послереволюционный премьер-министр Ирана Мехди Базарган принял саудовскую делегацию, и обе стороны выразили надежду на улучшение отношений. Саудовский король назвал революцию началом нового сближения. В то же время Иран все еще поддерживал довольно тесные контакты с Соединенными Штатами, с которыми Саудовская Аравия была близким союзником. Базарган и министр иностранных дел Эбрагим Язди встретились с американским советником по безопасности Збигневом Бжезинским в Алжире в начале ноября 1979 года. Настоящим поворотным моментом стало 4 ноября 1979 года, когда 52 американских дипломата были взяты в заложники. Таким образом, Иран отказался от своего союза с Соединенными Штатами. Этот союз также объединил его с Саудовской Аравией. Также неслучайно, что в том же месяце в саудовской провинции Эш-Шаргия вспыхнули беспорядки среди шиитов. Это заставило Саудовскую Аравию перейти от своего традиционного союза с иранской монархией к поддержке Ирака. Незадолго до нападения на Иран Саддам Хусейн 8 февраля 1980 года инициировал Панарабскую хартию, в которой говорилось, что, если Ирак вступит в войну с неарабской страной, другие арабские страны должны будут его поддержать. 13 февраля Саудовская Аравия подписала хартию, дав ей предлог поддержать Ирак в его войне с Ираном. Хотя США также поддерживали Ирак, это была возможность для обеих стран поставить под угрозу их положение власти в регионе — Ирак через свои хорошие отношения с СССР, Иран через свое желание «экспортировать» исламскую революцию. Как выразился Генри Киссинджер: «Жаль, что обе страны не могут проиграть». [1]

После того, как Ирак напал на Иран в сентябре 1980 года, Саудовская Аравия поддержала Ирак в войне. Саудовская Аравия инициировала создание Совета сотрудничества стран Персидского залива (ССЗ) и укрепила отношения с Соединенными Штатами в противовес Ирану. В 1986 году во время ирано-иракской войны Саудовская Аравия удвоила добычу нефти, что привело к резкому падению цен в то время, когда Иран отчаянно нуждался в доходах от продажи нефти. В то же время королевство предоставило Ираку финансовую помощь на сумму 24,8

млрд долларов.

В августе 1987 года произошел инцидент между саудовскими силами безопасности и паломниками, устроившими демонстрацию. В результате погибло 400 паломников, 287 из которых были иранцами.

Это привело к разрыву дипломатических отношений между двумя странами.

Дипломатические отношения были восстановлены в июне 1991 года после того, как Иран оказал помощь в освобождении Кувейта от иракских войск (дипломатическим путем, конечно). В марте 1991 года министры иностранных дел обеих стран провели переговоры, после которых обязались установить дипломатические отношения в течение 48 часов. Хотя это было лишь ослабление отношений, а не истинное сближение, новый посол Ирана в Саудовской Аравии заявил, что Иран и Саудовская Аравия являются «двумя крыльями исламского мира». Ослабление отношений распространилось и на сотрудничество двух стран в ОПЕК, что также привело к росту цен на нефть. Хатами стал президентом Ирана в августе 1997 года. Он курировал политику разрядки. Двусторонние отношения расширились, и в 2001 году было подписано соглашение о борьбе с терроризмом, нелегальной иммиграцией и наркотрафиком. Хотя президентство Хатами было важным фактором в улучшении отношений между Ираном и Саудовской Аравией, можно утверждать, что гораздо более важным в этот период было бесспорное господство Соединенных Штатов (которому Иран не мог противиться) и, в то же время, новое отношение Соединенных Штатов к Ирану. В июне 1998 года государственный секретарь Мадален Альбриг заявила в своей речи перед Азиатским обществом: «Поскольку стена недоверия рухнет, мы можем разработать с Исламской Республикой, когда она будет готова, дорожную карту, ведущую к нормальным отношениям. Очевидно, что два десятилетия недоверия не могут быть стерты в одночасье. Разрыв между нами остается большим. Но пришло время проверить возможности для преодоления этого разрыва». В январе 1999 года она также заявила, что политика сдерживания в отношении Ирана мертва и что Иран слишком важная страна, чтобы быть изолированной. [6]

Широко распространено мнение, что хорошие отношения продлились до нападения Америки на Ирак в 2003 году. На самом деле это не так. Падение Саддама оставило вакуум власти, и заставило Иран и Саудовскую Аравию попытаться заполнить этот вакуум через своих доверенных лиц. Захват власти в Иране шиитами, близкими к Ирану, изменил баланс сил на Ближнем Востоке в пользу Ирана. В то же время возник кризис из-за ядерной программы Ирана. Несмотря на все это, хорошие отношения между Ираном и Саудовской Аравией прод-

лились до 2008 года, одновременно с массированным американским военным присутствием в Ираке. [5]

Совсем недавно, в 2007 году, президент Ирана Махмуд Ахмадинежад посетил Эр-Рияд и был лично принят королем в аэропорту. Этот визит был воспринят в Саудовской Аравии как еще один признак постоянно улучшающихся отношений. Иран и Саудовскую Аравию называли «братскими странами». [4]

Новое соперничество (с 2008 года)

В феврале 2008 года король Абдалла вызвал министра иностранных дел Ирана и предупредил его, что Саудовская Аравия разорвет отношения с Тегераном, если Иран не прекратит вмешиваться в дела арабских стран. В то же время Соединенные Штаты были призваны положить конец ядерной программе Ирана.

Почему такой внезапный поворот?

Можно предположить, что это было связано с изменением американской политики в регионе. В 2008 году Соединенные Штаты подписали соглашение с иракским правительством. Согласно этому соглашению, американские войска должны были покинуть Ирак к 31 декабря 2011 года. В результате Ирак больше не был оккупированной страной или буферной зоной между Ираном и Саудовской Аравией, а скорее страной, которая все больше сближалась с Ираном. Это заставило Саудовскую Аравию почувствовать угрозу. В то же время, с точки зрения Ирана, именно Саудовская Аравия всегда поддерживала суннитское сопротивление в Ираке. [2]

С беспорядками и восстаниями, вспыхнувшими в арабских странах в 2011 году, отношения между Ираном и Саудовской Аравией еще больше ухудшились. С одной стороны, саудиты опасались, что Иран воспользуется беспорядками для дестабилизации ситуации в арабских странах. Когда в Бахрейне начались беспорядки среди шиитов, Саудовская Аравия направила свои армейские подразделения для защиты суннитского режима Аль-Халифа. Иран также поддерживал хуттов в Йемене, а Саудовская Аравия поддерживала суннитских повстанцев в Сирии. Дипломатические отношения были разорваны в 2016 году. В 2019 году саудовские нефтяные объекты подверглись ракетным атакам с территории Йемена, и Саудовская Аравия обвинила Иран в причастности к этому. Саудовская Аравия вместе со своими союзниками (ОАЭ, Иорданией и Бахрейном) организовала блокаду Катар. Причиной стало то, что Катар, который делит с Ираном крупнейшее в мире газовое месторождение, пытался нормализовать отношения с Ираном. Блокада длилась с 2017 по 2021 год. Тот факт, что отношения с Ираном привели к расколу между членами Организации сотрудничества стран Персидского залива, демонстри-

рует, насколько далеко Саудовская Аравия была готова зайти в своей конфронтации с Ираном. [3]

Как две страны, имеющие столь глубокую вражду между собой, смогли примириться? С одной стороны, это было связано с изменением внутренней политики в Иране, где к власти пришла партия Раиси, заинтересованная в смягчении отношений. Но еще более глубокая причина заключалась в геополитической переориентации Саудовской Аравии от Соединенных Штатов к Китаю и зарождающейся интеграции двух стран в евразийский проект, инициированный китайцами (Инициатива BRI Belt and Road, а также ШОС - Шанхайская организация сотрудничества).

Участие Китая в Персидском заливе

Поскольку отношения между Китаем и Ираном обсуждались в другой статье (Иран, Россия и Китай, <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/iran-russia-e-cina/>), я сосредоточусь здесь на участии Китая в регионе Персидского залива в целом, поскольку это должно дать объяснение тому, как две самые важные страны региона, которые ранее были врагами, смогли достичь соглашения. И я бы сказал, что это из-за их отношений с Китаем (я бы не сказал, что они обе находятся в сфере влияния Китая) и из-за растущей роли Китая в регионе (и в мире).

В течение первых двух-трех десятилетий существования Китайской Народной Республики Персидский залив мало интересовал Пекин. Пекин в первую очередь интересовали его окрестности в Восточной Азии. Хотя Народная Республика пыталась убедить страны Ближнего Востока установить дипломатические отношения с правительством Пекина, а не с Тайванем в этот период, китайская политика была больше сосредоточена на поддержке революционных коммунистических движений в регионе. Это не было хорошим применением для установления отношений с монархиями Персидского залива. Кроме того, Китай обвиняли в притеснении мусульман в стране.

В 1970-х годах внешняя политика страны изменилась. Были установлены дипломатические отношения со странами региона (с Ираном в 1971 году). Во время ирано-иракской войны Китай продавал оружие обеим сторонам, а также другим странам региона, и даже Саудовская Аравия закупала баллистические ракеты у Китая. Дипломатические отношения между Китаем и Саудовской Аравией были установлены в 1990 году. До этого Саудовская Аравия была последней страной в Персидском заливе без дипломатических отношений с Китаем.

Значимость региона для Китая возросла, когда страна начала импортировать нефть в 1993 году. В 2013 году половина импорта нефти в Китай поступала с Ближнего

Востока. Регион также был важным рынком для китайского экспорта. Китайские компании участвовали в многочисленных проектах, от строительства транспортной инфраструктуры в городах паломничества Саудовской Аравии до плотин в Иране. Интерес к региону совпал с такими проектами, как Saudi Vision 2030, в рамках которого Китай должен был помочь в развитии возобновляемой энергетики, технологий и интернета 5G. Инвестиции в регион должны были быть интегрированы в проект BRI.

Так же, как отношения с Ираном имеют первостепенное значение для Китая, отношения, особенно торговые, с Саудовской Аравией имеют первостепенное значение. В 1999 году председатель КНР Цзян Цзэминь стал первым главой китайского государства, посетившим Саудовскую Аравию. В 2006 году король Саудовской Аравии Абдалла нарушил традицию, сделав Китай своим первым пунктом назначения. Это было признаком важности Китая для Саудовской Аравии, не в последнюю очередь из-за огромного дохода, который монархия получала от экспорта нефти в Китай. В 2011 году торговля между Саудовской Аравией и Китаем превзошла торговлю между Саудовской Аравией и Соединенными Штатами. Китай стал крупнейшим торговым партнером Саудовской Аравии. Учитывая, что в 1991 году китайско-саудовская торговля была в 154 раза меньше, чем с Соединенными Штатами, разница понятна. Помимо торговли, Саудовская Аравия участвовала в BRI (Инициатива пояса и пути). [3] Китай построил высокоскоростные железнодорожные линии в Мекку и Медину, а также крупный порт в Джизане, который должен был стать торговым хабом между странами Африки и Персидского залива. В 2021 году министр иностранных дел Китая Ван И посетил место будущего «умного города» Неом, продемонстрировав важность китайско-саудовского сотрудничества в сфере высоких технологий. Здесь сходятся китайский Цифровой Шелковый путь и Саудовское видение 2030.

В 2016 году Китай и Саудовская Аравия подписали Соглашение о всеобъемлющем стратегическом партнерстве. Наряду с Ираном и ОАЭ, Саудовская Аравия является единственным государством Персидского залива, имеющим этот статус. Китайско-саудовское сотрудничество сосредоточено на трех направлениях: 1. энергетика, 2. торговля и инфраструктура и 3. космические спутники, ядерная энергетика и возобновляемые источники энергии. Отличительной чертой китайской политики является то, что Китай может иметь дело с обеими сторонами (в данном случае с Ираном и Саудовской Аравией), даже когда они считаются врагами. В своих отношениях с Ираном и Саудовской Аравией Китай избегал благоприятствования или неблагоприятного отношения к одной или другой стороне. Существует несколько примеров такой политики, из которых мы упомянем здесь только два. В 2016 году во время визита Си Цзиньпина в страны Ближнего Востока Китай подписал Соглашение о

всеобъемлющем стратегическом партнерстве с обеими странами — Ираном и Саудовской Аравией.

При этом Китай одновременно поднял обе страны на самый высокий уровень международных отношений, разрешенный китайской дипломатией. Это произошло в период наибольшей напряженности в отношениях между Ираном и Саудовской Аравией после казни Саудовской Аравией шиитского священнослужителя и последующего штурма посольства Саудовской Аравии в Тегеране, что привело к разрыву дипломатических отношений.

Тем не менее, в 2019 году Китай провел военные учения с Ираном и Саудовской Аравией (конечно, не одновременно, но почти одновременно). Это произошло через два месяца после того, как были атакованы саудовские нефтяные объекты, причем Саудовская Аравия

обвинила Иран в том, что он стоит за этим и организовал атаку через своих доверенных лиц в Йемене. Китай осудил атаку, но не упомянул Иран по имени.

Этот сбалансированный подход к конфликтующим сторонам, как философия того, что экономическое развитие должно быть основой безопасности, так и избегание вмешательства во внутренние дела других стран, теперь окупился в соглашении между Ираном и Саудовской Аравией.

Не только важность Китая как экономической и торговой державы, но и его способность использовать эту мощь таким образом, чтобы не провоцировать конфликты, а разрешать их, делает Китай столь привлекательным партнером, и именно поэтому все больше стран обращаются на Восток, и не в последнюю очередь это касается Ирана и Саудовской Аравии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ahmed Anwer Mohammed, Rivchandran Moorhy, Saudi – Iran Rivalry in the Middle East: Implication to National Security. E-Bangy (Faculty of Social Sciences and Humanities, University Kebangsaan, Malaysia), *Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol. 16, No. 1.
2. Hadzikadunic Emir, Iran – Saudi Ties: can History Project Their Trajectory? Middle East Institute. [Электронный ресурс] URL: <https://mei.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2019/10/Insight-215-Saudi-Iranian-Ties.pdf>
3. Houghton Benjamin, China's Balancing Strategy Saudi Arabia and Iran: The View from Riyadh. *Asian Affairs*. 2022. [Электронный ресурс] URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03068374.2022.2029065>
4. Mafinezam A, Mehrabi A. Iran and its Place among Nations, Wesport, CT;Praeger, 2007
5. Mohammad Reza Chitsazian, Great Powers and Iran-Saudi Relations. *Iranian Review of Foreign Affairs*, Vol. 11, No. 1. Winter – Spring 2020.
6. Murray D. US Foreign Policy and Iran, American – Iranian relations since the Islamic revolution. New York: Routelage, 2010.
7. Saudi Arabia and Iran: The Struggle to shape the Middle East. The Foreign Policy Centre. [Электронный ресурс] URL: <https://fpc.org.uk/wp-content/uploads/2018/11/Saudi-Arabia-and-Iran-The-Struggle-to-Shape-the-Middle-East-Report.pdf>

© Пашков Владимир Анатольевич (vladimir_pachkov@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕМЕЦКАЯ ОККУПАЦИЯ КРЫМА В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОРГАНОВ НА ПОЛУОСТРОВЕ (ИЮНЬ 1918 Г. – НОЯБРЬ 1919 Г.)

Пономарев Глеб Олегович

Аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова, г. Симферополь
gleb18-00@mail.ru

THE GERMAN OCCUPATION OF CRIMEA DURING THE FIRST WORLD WAR AND THE ACTIVITY OF MUNICIPAL AUTHORITIES IN THE PENINSULA (JUNE 1918 – NOVEMBER 1919)

G. Ponomarev

Summary: The article analyses the activity of local self-government bodies and some aspects of social, economic, and political development of Crimea during the period of German occupation of the peninsula (June 1918 - November 1919) according to the materials of the State Archive of the Republic of Crimea (hereinafter referred to as GARC). Some elements of external economic enterprises conducted by the Provincial government of M.A. Sulkevich are considered.

Keywords: World War I, R. von Kosh, Crimean Provincial Government, German occupation of Crimea, local government.

Аннотация: В статье представлен анализ деятельности органов местного самоуправления и отдельных аспектов социально-экономического, политического развития Крыма в период немецкой оккупации полуострова (июнь 1918 г. – ноябрь 1919 г.) по материалам Государственного архива Республики Крым (далее ГАРК). Рассмотрены некоторые элементы внешних экономических предприятий, проводимых Краевым правительством М.А. Сулькевича.

Ключевые слова: Первая мировая война, Р. фон Кош, Крымское краевое правительство, немецкая оккупация Крыма, органы местного самоуправления.

Начало XX в. ознаменовалось для российского государства целым рядом потрясений, среди них: Первая мировая война, Великая русская революция, а также, наступившая вскоре, Гражданская война в России. В рамках этих событий, вследствие боевых действий, политической борьбы, произвола и безвластия, именно на органы местного самоуправления ложилась ноша обеспечения жизнедеятельности многих населенных пунктов и регионов России.

Крымский полуостров является одним из наиболее уникальных регионов в этом отношении. В Крыму на протяжении всей Гражданской войны реализовывались многочисленные политические и экономические проекты самых разных, а иной раз, противоположных друг другу сил. Политика, проводимая органами местного самоуправления «на местах», ввиду этого, также имела разностороннюю направленность.

В конце мая 1918 г. на территории Крыма установилась власть Германской империи. Управленческие функции над оккупированными территориями юга России были возложены на главнокомандующего группой армий «Киев» – генерала-фельдмаршала Германа фон Эйхорна. На протяжении всей немецкой оккупации Крыма, государственное строительство, непосредственно

на полуострове, осуществлял командующий 52-армейским корпусом – генерал Роберт фон Кош. Нельзя не отметить, что немецкое командование занимало крайне пассивную позицию в вопросах политического устройства Крыма, во многом следуя теории «ограниченных государств». Согласно этой теории, на территории бывшей Российской империи создавались марионеточные и дружественные Германской империи государственные формирования, которые должны были задержать воссоединение расчленённого российского государства [5, с. 56–59].

Следует отметить, что в рамках фактического «безвластия», сложившегося на полуострове к концу мая 1918 г., с немецкими военными в сношение вступили сразу три политические «группы». Претенденты на власть происходили из разных систем органов местного самоуправления, сформированных в период Революции 1917 г. К первой «группе» можно отнести трёх губернских комиссаров Временного правительства: П.И. Бианки, А. Озенбашлы, В.П. Поливанова. Ещё в апреле 1918 г., когда немцами был взят Симферополь, они объявили о возобновлении своей деятельности. Весной 1918 г. был также образован «Совет представителей губернских правительственных учреждений и местных самоуправлений». Данный совет состоял из членов городских и

земских управ. Третьей силой стал крымскотатарский общественно-политический орган – Курултай, образованный осенью 1917 г.

Немецкое командование вступило в переговоры с Курултаем, видимо, как с наиболее представительной и организованной политической силой на момент мая 1918 г. 7 мая произошла встреча генерала Коша и представителей бюро Курултая, а 8 мая А.С. Айвазов (один из членов бюро) объявил о поддержке германского командования организации власти в Крыму под началом Курултая. 11 мая 1918 г. в Крым вернулся бывший директор по военным и внешним делам Директории Джафер Сейдамет, он должен был стать премьер-министром Курултая [6, с. 23–24].

Немецкий министр земледелия и колоний – генерал фон Линдеквист организовал 7 мая 1918 г. в Крыму в деревне Бютень съезд немецких колонистов Юга России, на который прибыло около 100 делегатов из Херсона, Мелитополя, Бердянска, Одессы и Крыма [2, с. 15]. Была принята резолюция, в которой приветствовалась немецкая армия и содержалась просьба распространить германскую власть на Крым. Затем было принято решение о создании «Союза немцев Юга России». Там же, в Бютене, состоялось совещание татарских националистов и немцев-колонистов, на котором был оформлен их двусторонний союз. Именно тогда решился вопрос о передаче инициативы создания верховной власти в Крыму Курултаю [см. там же, с. 16].

Однако не все представители власти были довольны таким решением. Так, Симферопольская городская управа, 11 мая 1918 г., заявила о необходимости созыва съезда представителей земского городского самоуправления Крыма для образования временного правительства. Важно, что в заявлении подчеркивалось, что никакие отдельные организации не имеют права говорить от имени всего населения. Но данная инициатива была отклонена генералом Кошем.

18 мая 1918 г. из крымскотатарского парламента был образован временный Крымский государственный парламент, Джафер Сейдамет начал формирование кабинета министров. В состав кабинета вошли представители немецких колонистов и Курултая. Кадеты отказались признавать Джафера Сейдамета как председателя Совета министров. 4 июня 1918 г. губернское земское собрание приняло решение о передаче 5 из 9 мест в правительстве губернскому земскому собранию. Также было отправлено письмо немецкому командованию от лица губернского земства, отдельных помещиков и фабрикантов о неприемлемости кандидатуры Джафера Сейдамета. Немецкое представительство, видимо, раздраженное политической борьбой, 5 июня 1918 г. назначило премьер-министром генерал-адъютанта С. Сулькевича

[2, с. 13].

Правительство Сулькевича стремилось ограничить законодательную инициативу губернского земства и в данной связи земские собрания и городские думы были упразднены ещё в декларации правительства. Это встретило серьёзное сопротивление со стороны земства, в результате чего 6–7 июня Краевое правительство созвало съезд земских гласных состава начала 1917 г. для выработки «Временных Правил о производстве выборов краевых и уездных земских гласных». Данные правила не отменяли земские собрания и городские думы, однако значительно ограничивали круг избирателей и вводили имущественный ценз для уездных избирателей.

7 июня 1918 г. были разосланы телеграммы с предложением немедленно приступить к исполнению обязанностей: в Ялте, Джанкое, Феодосии и Симферополе – уездным комиссарам, в Евпатории – председателю земской управы, а в Севастополе и Керчи – податным инспекторам [3, л. 1–3]. Причем было предложено руководствоваться положением о губернских и уездных комиссарах, утвержденным Временным правительством 19 сентября 1917 г. [см. там же, л. 10]. Однако вскоре последовали назначения на должности уездных комиссаров наиболее доверенных Сулькевичу офицеров: Евпаторийского уезда – полковника А. Базаревского, Перекопского уезда – полковника Соболевского, Феодосийского уезда – полковника Биакай, Ялтинского уезда – мичмана Б.В. Ломакина, которого заменил полковник Амадзи-Магомед, командир 1-й мусульманской, затем стрелковой, дивизии. Симферопольским уездным комиссаром остался Зубеир-Бей Крымтаев. Керченским правительственным комиссаром был назначен полковник Сейфулинов [см. там же, л. 11]. Особого внимания заслуживает тот факт, что деятельность комиссаров и податных инспекторов пересекалась с деятельностью аппарата земских и городских управ, что приводило к различным нарушениям работы органов местного самоуправления.

Постановлением Совета министров от 15 июля 1918 г. в Крыму учреждались окружные и уездные управления с окружной и уездной полицией и отдельными городскими полициями. При окружных и уездных управлениях и Симферопольской городской полиции учреждались судебно-уголовные отделения. Штат окружных и уездных управлений и полиций определялся в 1162 чел. [4, л.17,18,30,31]. Эти органы находились в подчинении Министерства внутренних дел, которое осуществляло и надзор за законностью постановлений городских дум и земских собраний, обеспечивая тем самым контроль правительства за их деятельностью.

Данные политические меры не улучшили экономической ситуации в Крыму. Продовольственный вопрос на протяжении всего периода пребывания немцев на полу-

острове так и не был решён. Хлеб из полуострова вывозился как немецким командованием на нужды армии, так и многочисленными частными торговцами по морю. В данной связи произошло его резкое подорожание. Уже в июле 1918 г. вводилась карточная система. Во всех городах Крыма была установлена норма в 125 грамм хлеба на человека. Видимо, в зависимости от региона, данная норма могла изменяться, так в Ялте были установлены следующие пропорции: 200 граммов для взрослых и 100 граммов для детей.

Одними из первых об экономическом упадке стали сообщать представители местного самоуправления. Начальник Евпаторийского уезда с сообщал: «неожиданное повышение цен на хлеб неминуемо вызовет крупные беспорядки», он просил отсрочить введение цен хотя бы на несколько дней. В Байдарской и Богатырской волостях начался голод, а тот же начальник уезда сообщал о беспорядках в Евпатории и предлагал «во избежание их в будущем скорейшую организацию закупочного аппарата, установление твердых цен, не сокращать хлебного пайка и запретить вывоз хлеба из Евпаторийского уезда». В конце докладной записки говорилось о готовящемся выступлении «из-за недостатков мяса, масла и яиц» [1, с. 183].

Второй большой проблемой был ввоз товаров на полуостров. Германское правительство основательно подошло ко всем нормам вывоза товаров из Крыма, однако проблема ввоза, видимо, оставалась прерогативой Краевого правительства. В первую очередь, острой была нехватка фабрично-заводских изделий. Главным поставщиком товаров в Крым была Османская империя. Турция, с ее отсталым хозяйством, сама нуждалась в экономической связи с Россией, и, стремящаяся к захвату Крыма, наряду с другими причинами, еще и потому, чтобы облегчить для себя более выгодное положение в торговле с Россией. Промышленность Османской империи не могла заменить фабрично-заводской промышленности России, и, безусловно, Турция могла являться потребителем продуктов производства крымского хозяйства. Это, очевидно, подтверждается донесениями начальни-

ков уездов, в которых отмечается, что: «...предметами ввоза из Порты служат: табак, кофе, лимоны и дрова». Ввоз зерна и продовольственных товаров с территории дружественной Германии – Украины, был невозможен из-за политических соображений.

В донесениях начальников уездов представлен и ряд мер, которые, по их мнению, могли спасти положение. Среди предложений наиболее частыми являются: разрешение беспрошльного ввоза и премирование тех, кто ввозит фабрично-заводские изделия. Ни одна из этих мер не была принята и реализована.

Таким образом, с приходом Германской империи в Крым и становлением Краевого правительства Сулькевича, на полуострове происходит целый ряд реформ муниципальных и правительственных учреждений. Появляются должности уездных комиссаров и податных инспекторов, которые были обязаны контролировать деятельность местного самоуправления. Ограничивается законодательная инициатива земства. В этих непростых условиях органы местного самоуправления в лице волостных, уездных земств, городских дум и управ, в период немецкой оккупации Крыма, сыграли значительную роль в политической и экономической жизни полуострова. Губернское земство, в ведении которого находилась хозяйственная часть на местах, за короткий промежуток времени, стало крупной и представительной политической силой. Часто земство выступало в противовес крымскотатарскому национальному движению. Следует отметить, что муниципальные органы являют собой первую инстанцию, которая ощущает на себе те или иные социально-экономические потрясения. В данной связи, представителями органов местного самоуправления выдвигались различные прошения как о принятии мер в отдельных регионах, так и идеи о проведении крупных экономических реформ, способных улучшить состояние полуострова. Однако Крымское краевое правительство и немецкое командование не отреагировали на данные инициативы и прошения, что привело к ещё большему социально-экономическому упадку региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунегин М.Ф. Революция и гражданская война в Крыму (1917–1920 гг.) / М.Ф. Бунегин – Симферополь: Крымгосиздат, 1927. – 340 с.
2. Вольфсон Б. Изгнание германских оккупантов из Крыма / Б. Вольфсон – Симферополь: Красный Крым, 1939. – 64 с.
3. ГАРК – Ф. Р1000. Совет министров Крымского краевого правительства, г. Симферополь Таврической губернии. – Оп. 1. – Д. 3. – 75 л.
4. ГАРК – Ф. Р999. Министерство внутренних дел Крымского краевого правительства, г. Симферополь Таврической губернии. – Оп. 1. – Д. 165. – 107 л.
5. Зарубин А.Г. Без победителей. Из истории Гражданской войны в Крыму / А.Г. Зарубин, В.Г. Зарубина. – Симферополь, Антиква, 2008. – 728 с.
6. Оболенский В.А. Крым при немцах / В.А. Оболенский // На чужой стороне. – 1924. – № 6. – С. 1–72.

© Пономарев Глеб Олегович (gleb18-00@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ВЫСШИХ КОРОЛЕВСКИХ ПОСТАНОВЛЕНИЙ ЯПОНИИ В ФОРМИРОВАНИИ БУДДИЙСКИХ ИНСТИТУТОВ

Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху)

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

THE ROLE OF SUPREME ROYAL DECREES OF JAPAN IN THE FORMATION OF BUDDHIST INSTITUTIONS

Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu)

Summary: This paper examines the role of supreme royal decrees in Japan, including imperial edicts, shogunate orders, and other legal acts, in the formation of Buddhist institutions. These decrees played a crucial role in shaping the relationship between religion and state power, defining the position of Buddhism within Japan's political and social structures. The study focuses on changes in the religious policy of Japan as reflected in these decrees and their impact on the evolution of Buddhist institutions over different historical periods. Special attention is given to key concepts such as Shinto, kokutai, Ritsuryō, Soniryō, and others, which facilitated the integration of Buddhism into the state system. The paper also analyzes changes in legal acts that regulated Buddhism in Japan. This research offers a comprehensive analysis of the sources, aimed at gaining a deeper understanding of the role of royal decrees as instruments of state control and religious policy formation in Japan.

Keywords: supreme royal decrees, Buddhism, Japan, imperial edicts, shogunates, religious policy, Shinto, kokutai, Ritsuryō, Soniryō, source studies, religious studies, Buddhist studies.

Аннотация: Данная работа исследует роль высших королевских постановлений Японии, таких как императорские указы, распоряжения сёгунатов и другие правовые акты, в формировании буддийских институтов. Данные постановления сыграли ключевую роль во взаимодействии между религией и государственной властью, определяя место буддизма в политической и социальной структуре страны. Исследование фокусируется на изменениях в религиозной политике Японии, которые нашли отражение в этих актах, а также на влиянии этих изменений на буддийские институты и их эволюцию на разных исторических этапах. Особое внимание уделяется ключевым концепциям, таким как синто (Shinto), кокутай (kokutai), рицурё (Ritsuryō), сонирё (Soniryō) и другие, которые помогли интегрировать буддизм в государственную систему, а также на изменения в законодательных актах, которые регулировали буддизм в Японии. Работа представляет собой комплексный анализ источников, направленный на глубокое понимание роли королевских постановлений как инструмента государственного контроля и формирования религиозной политики в Японии.

Ключевые слова: высшие королевские постановления, буддизм, Япония, императорские указы, сёгунаты, религиозная политика, синтоизм, кокутай, рицурё, сонирё, источниковедение, религиоведение, буддология.

Введение

Исследование посвящено анализу королевских постановлений Японии как источника знаний о развитии буддизма. Включены императорские указы, распоряжения сёгунатов (военно-административных правительств под управлением сёгуна) и иные правовые акты, обладавшие значительным весом в религиозной и политической истории страны. Указанные документы оказали влияние на становление буддийских учреждений, их взаимодействие с государственной системой и внутреннюю организацию монашеских сообществ в разные эпохи. В сравнении с иными источниками, королевские постановления обеспечивают возможность исследовать взаимосвязь власти и религии, а также выявить способы интеграции буддизма в государственное управление.

Буддизм проник в Японию в VI веке и постепенно стал составной частью культуры и общественной жизни. Взаимодействие буддийских институтов с императорской властью и сёгунатами привело к формированию государственной религиозной политики, отраженной

в рядах королевских постановлений. Целью настоящей работы является определение этапов развития этой политики, анализ ее изменений с учетом правовых актов и оценка последствий для институтов буддизма в социальной и государственной сферах.

Отдельное внимание уделяется процессу становления религиозных норм, их оформлению в виде нормативных документов и результатам их применения на практике. Признание буддизма государственной религией и его дальнейшее использование как инструмента власти требуют тщательного анализа. В рамках этого исследования необходимо дать определение и контекст нескольким ключевым понятиям, таким как:

1. **Синто** (Shinto) — японская религиозная традиция, включающая поклонение kami (сущностям, духам природы или предкам). Синтоизм стал официальной религией Японии и играл важную роль в формировании государственной идеологии в разные исторические периоды.
2. **Кокутай** (kokutai) — концепция национальной идентичности Японии, выражающаяся в идее единства народа, императора и нации. Эта идея

стала основой государственной идеологии в Японии, особенно в период Мэйдзи.

3. **Рицурё** (Ritsuryō) — система законов, заимствованная из Китая, которая включала административные и уголовные кодексы, применявшиеся в Японии в VII–VIII веках для централизованного управления.
4. **Сонирё** (Soniryō) — уложения о монахах и монахинях в рамках системы Рицурё, регулирующие жизнь и деятельность буддийского духовенства.
5. **Дзиин хатто** (Dziin Hatto) — уложения для храмов и монастырей, разработанные в период Токугава, регулировавшие все аспекты жизни буддийских учреждений.
6. **Микотонори** (Mikotonori) — устные повеления японских императоров, которые позднее фиксировались письменно.
7. **Шинбутсу шюго** (Shinbutsu shūgō) — концепция синкретизма в японской религии, объединяющая поклонение kami и буддистскую практику.
8. **Шинбутсу бунри** (Shinbutsu bunri) — разделение kami и Будды, внедренное в Японии в эпоху Мэйдзи, что отражало официальное отделение синтоизма и буддизма.

Понимание перечисленных терминов в контексте королевских постановлений позволяет выявить каналы воздействия государственных актов на буддистские общины и оценить их влияние на социально-культурные процессы. Исторический анализ законодательных норм проливает свет на способы использования религии в интересах государственной власти и отражает эволюцию взаимоотношений между буддизмом и светской системой управления.

В современной Японии законодательные акты продолжают оказывать влияние на религиозную сферу, что делает исторический опыт регулирования буддизма актуальным для понимания современных механизмов взаимодействия государства и религии. Широкий интерес к теме в условиях глобализации подчеркивает значение изучения исторических прецедентов для более глубокого осознания религиозной политики и ее воздействия на общество.

Целью исследования является анализ и систематизация высших государственных постановлений Японии как источников для изучения буддизма. Основной задачей является выявление изменений в религиозной политике японского государства, отраженных в указах императоров и сёгунатов, а также оценка их воздействия на буддийские институты, их эволюцию и роль в общественной и государственной жизни страны.

Перечень **задач** исследования включает семь пунктов. Первый пункт посвящен анализу основных типов

высших государственных постановлений, затрагивающих буддизм, на различных этапах развития Японии. Второй пункт направлен на выявление эволюции формулировок и содержания данных актов, их юридической значимости и политических мотивов в контексте буддизма. Третий пункт затрагивает определение ключевых направлений государственной религиозной политики — патронажа, контроля, регламентации и репрессий — с учетом их влияния на внутренние процессы буддийской общины. Четвертый пункт предполагает установление вклада рассматриваемых актов в формирование государственного буддизма и закрепление социального статуса буддийских институтов на разных исторических этапах. Пятый пункт посвящен разработке рекомендаций для последующих исследований, направленных на более детальное изучение использования нормативных актов в религиозной сфере Японии.

Объект исследования включает императорские указы, распоряжения сёгунатов и иные правовые акты, регулирующие взаимодействие государственной власти с буддийскими институтами на протяжении всей японской истории. **Предметом** исследования служит анализ влияния данных документов на буддизм как социальный и религиозный институт, а также на практики монашеских сообществ. Особое внимание уделяется изменениям в законодательных актах, отражающим развитие государственной религиозной политики, и их воздействию на буддийские институты в разные исторические периоды.

Научная новизна исследования выявляется через системный анализ королевских постановлений Японии как источников по изучению буддизма. В центре внимания оказываются императорские указы и распоряжения сёгунатов, их роль в развитии буддийских институтов и становлении государственной религиозной политики. Изучение данных актов выходит за рамки общих описаний политико-религиозных процессов, показывая, насколько правовые нормы регулировали буддистскую практику в разные эпохи. Раскрывается эволюция формулировок постановлений, изменения их юридического статуса и направления государственного контроля над религией. Анализ демонстрирует механизмы, с помощью которых японская правовая система адаптировала заимствованные из Китая и Кореи модели управления буддизмом и интегрировала их в собственный исторический контекст.

Методология

Методологическая основа работы построена на тщательном изучении проверенных академических публикаций, перечисленных в библиографии. В качестве основного метода используется источниковедческий анализ, подразумевающий проверку достоверности данных через сопоставление вторичных исследований,

где первичные тексты императорских указов и правовые своды уже прошли экспертную оценку. Работа не включает прямого обращения к неизданным или плохо зафиксированным документам, сохраняя кабинетный характер исследования.

Выделены пять взаимосвязанных **методов**. Сначала проводится контекстуализация ключевых документов через изучение авторов и исторических обстоятельств их появления. Далее исторический анализ позволяет отследить развитие норм и форм постановлений, а также их влияние на буддизм в разные периоды. Социально-культурный анализ показывает трансформацию общественной роли буддийских сообществ под давлением государственных актов. Политико-правовой анализ рассматривает влияние нормативных актов на соотношение светской и религиозной власти. В завершение используется критический дискурс-анализ, целью которого является выявление идеологических установок и приоритетов, зашифрованных в тексте королевских постановлений.

Обзор источников

Для анализа королевских постановлений Японии как источников для изучения буддизма были использованы различные работы, которые освещают роль этих документов в формировании государственной политики по отношению к религии. Включенные в данное исследование работы охватывают ключевые моменты исторического и правового регулирования буддизма в Японии, их влияние на буддийские институты и взаимоотношения с государственной властью. Все работы, приведенные ниже, имеют существенное значение для понимания воздействия королевских постановлений на развитие буддизма и его роль в японском обществе.

Абе Йошия в трилогии своих работ по религиозной свободе под Конституцией Мэйдзи рассматривает изменения в религиозной политике Японии в период Мэйдзи, когда буддизм и синтоизм подверглись значительным преобразованиям. В этих исследованиях Абе описывает влияние Конституции Мэйдзи на буддизм, включая правовую регуляцию религиозной свободы и ее последствия для буддийских институтов в Японии [2, с. 57–97; 3, с. 27–79; 4, с. 223–266].

Абе Рё в работе о Саитио и Кукайе (1995) исследует конфликт между этими двумя влиятельными фигурами японского буддизма и их разные подходы к буддийскому учению. Исследование раскрывает важность королевских постановлений для формирования буддийских школ и установления канонов [1, с. 103–134].

Антони Клаус в статье о разделении богов и будд в Японии на примере храма Омива (1995) исследует вли-

яние государственного регулирования религиозной практики в период Мэйдзи. Указ о разделении синто и буддизма был важным актом, который значительно изменил положение буддизма в Японии и затронул буддийские храмы, ранее взаимодействовавшие с синтоистскими святилищами [5, с. 139–159].

Тамамура Фумио в своем исследовании (2009) анализирует развитие системы храмов и прихожан в Японии, подчеркивая, как королевские постановления в различные исторические периоды изменяли отношения между буддийскими храмами и населением. Данное исследование демонстрирует важность государственных актов для организации социальной структуры вокруг буддизма [6, с. 11–26].

Мэтью Р.Хейс в своей магистерской работе (2012) исследует различные формы контроля, которые сёгунаты использовали для регулирования буддизма. Хейс показывает, как королевские постановления в период Токугава усиливали контроль над буддийскими храмами, а также каким образом это влияло на социальную структуру Японии и буддийскую дисциплину [7, с. 4–34].

Иноуэ Нобутака в статье о формировании секто-синтоизма в Японии (2002) описывает, как королевские постановления Мэйдзи повлияли на религиозный ландшафт Японии. Исследование также затрагивает вопросы взаимодействия буддизма и синтоизма в эпоху модернизации, что является важным для понимания процессов, происходивших в буддийских институтах в это время [8, с. 405–427].

Джон Э.Киддер в статье о буддийских реликвиях и скрытых хранилищах храма Хориудзи (1992) фокусируется на роли королевских постановлений в поддержке буддийских реликвий и их значении для государственной идеологии. Данная работа помогает понять, как буддийские реликвии использовались для усиления государственного патронажа [9, с. 217–244].

Херман Крэмер в своей работе (2017) исследует изменения в отношении к светскому и религиозному в Японии в период раннего Мэйдзи. Он показывает, как политика секуляризации, поддерживаемая королевскими постановлениями, изменила роль буддизма в государстве и повлияла на его практики [10, с. 63–77].

Макбэйн А.Дж. в своем исследовании (2008) анализирует роль буддизма в системе национальной обороны Японии в период Нара. Его работа показывает, как королевские постановления использовались для формирования буддийских храмов и интеграции буддизма в государственное управление [11, с. 113].

Муллинс М.Р. в исследовании о Конституциях Япо-

нии (2025) анализирует законодательные изменения в Японии, касающиеся религии, включая буддизм. Работа подчеркивает важность изменений в законодательстве для буддистских институтов, а также их влияние на государственную политику [12, с. 295–300].

Секимори Г. в статье о разделении kami и будды в Японии (2005) исследует, как королевские постановления повлияли на разделение религий в Японии. Этот процесс был важным для понимания конфликта между синтоизмом и буддизмом и последующего влияния на буддийские храмы [13, с. 197–234].

Шимадзуну С. в своей работе (2009) анализирует развитие государственного синтоизма и его влияние на буддизм в Японии. Этот источник показывает, как королевские постановления помогли укрепить императорский культ, который использовался для подкрепления власти и ограничения влияния буддизма в поздний Мэйдзи [14, с. 93–124].

Тиунэн М. в исследовании о переходе от джиндō к синтоизму (2002) рассматривает изменения в религиозной политике Японии, связанные с королевскими постановлениями. Его работа дает полезное понимание того, как буддизм и синтоизм пересекались и как в этом процессе принимали участие королевские постановления [15, с. 233–263].

Йошикава С. в исследовании о древних клятвах в Японии (2023) описывает важность этих клятв в контексте государственного контроля над буддизмом и того, как королевские постановления влияли на общественные и религиозные обязательства в Японии [16, с. 22–39].

Использование этих источников в исследовании позволяет глубже понять, как королевские постановления Японии влияли на религиозные практики и развитие буддизма в стране, а также как государственные акты становились важными инструментами для поддержания власти и религиозной идеологии.

Результаты и обсуждение

В ходе исследования высших королевских постановлений (далее — ВКП) Японии как источников для изучения буддизма, была выявлена их центральная роль в формировании взаимоотношений между буддизмом и государственной властью. Данные документы, включая императорские указы, распоряжения сёгунатов и другие нормативные акты, являлись не только средствами контроля, но и важными инструментами для развития буддийской традиции в Японии. Они отражали изменения в политике государства и воздействовали на социальные и религиозные институты, обеспечивая регулирование и поддержку буддизма на различных этапах истории.

Эволюция королевских постановлений как исторического источника

Нормативные акты раннего периода (VI век) представляли собой устные предписания императоров, известные под термином микотонори (御言宣). Первоначально такие повеления не фиксировались письменно, что отражало начальные усилия по упорядочению управления, однако юридической силы они не имели. Только позже устные распоряжения стали записываться, что послужило переходу к формализованным документам.

В VIII–IX веках, когда государство начало активно централизоваться (эпоха Нара), сложилась практика оформления распоряжений в стабильных формах. Появились сё (詔), тёку (勅) и сэммё (宣命), позволяющие классифицировать властные предписания по назначению и уровню важности. Одновременно данные акты оказывали влияние на распространение буддизма, поскольку с их помощью создавались новые храмы и монастыри, а также регулировались вопросы имущественных прав и административного устройства буддийских общин.

Система Рицурё (律令), введенная в период Нара, включила специальные разделы (Сонирё) для упорядочения статуса монахов и монахинь. В результате нормативные акты обрели четкую юридическую структуру, что дало возможность использовать их в качестве полноценного исторического источника для изучения развития буддийских институтов. Постановления этой эпохи отражают не только правовые механизмы контроля над религией, но и изменения в социально-культурной роли буддизма.

Роль королевских постановлений в регулировании буддизма

Нормативные акты государственного уровня обеспечивали четкие рамки взаимодействия буддийских институтов и политической власти. В эпоху Нара буддизм получил статус государственной религии, что выразилось в ряде императорских указов, способствовавших распространению религии и укреплению ее позиций. Указ Сёму о создании в каждой провинции сети государственных монастырей (кокубун-дзи и кокубунни-дзи) сформировал административную иерархию буддийских учреждений, которая обеспечивала единство правового регулирования и способствовала культурной консолидации территории Японского государства.

Законотворческая часть системы Рицурё включала раздел Сонирё (僧尼令), где подробно регламентировались права и обязанности монахов и монахинь. Положения о дисциплине, распределении земельных наделов и порядке управления монастырскими владениями устанавливались таким образом, чтобы гарантировать лояльность буддистских общин к вышестоящей власти.

Введение Сонирё позволило контролировать финансовые потоки монастырей и предотвращать отклонения от предписанных норм, тем самым укрепляя позиции центральной власти.

В результате нормативные акты становились инструментом синхронизации религиозных практик с государственными интересами. Институциональная модель, реализованная посредством кокубун-дзи и положений Сонирё, обеспечивала долговременную стабильность буддийской структуры и позволяла государству формировать общественно-культурный ландшафт на основе единой религиозной политики.

Методы государственного контроля через королевские постановления

Различные исторические эпохи демонстрируют применение королевских постановлений в качестве инструмента многопланового регулирования буддийских институтов. В эпоху Токугава сёгунат принял «Дзиин хатто» (寺院法度) — свод нормативных актов, охватывающих доктрину, земельную собственность и финансовую деятельность храмов и монастырей. Положения этих постановлений устанавливали жесткие правила монашеской дисциплины и подробно описывали административные процедуры, направленные на поддержание зависимости религиозных учреждений от светской власти сёгуна.

Дополнительно сёгунат ввёл систему «данка сэйдо» (檀家制度), при которой каждая семья была обязана прикрепиться к определенному храму. Такой механизм обеспечивал регулярный доход для монастырских структур и одновременно фиксировал население в рамках конкретных религиозных общин. В результате формировалась сеть, где каждый храм становился не только духовным, но и административным узлом, с которого осуществлялся сбор средств и контроль за религиозной активностью прихожан.

Комбинация «Дзиин хатто» и «данка сэйдо» позволила Токугава установить сквозной надзор за буддийскими институтами. Нормативные акты закрепляли обязанности священнослужителей, регламентировали распределение земельных наделов и судебные процедуры в случае нарушений монашеских уставов. В итоге государство получало возможность не только регулировать содержание религиозных практик, но и оперативно влиять на социально-экономические связи внутри буддийской среды.

Влияние внешних факторов на японскую систему королевских постановлений

Японская практика формирования королевских постановлений возникла под заметным влиянием китайской (Рицурё) и корейской правовых систем, однако со

временем приобрела собственные черты. В Китае буддизм порой рассматривался как потенциальная угроза централизации власти, тогда как в Японии религия стала инструментом усиления государственного аппарата. Заимствованный свод Рицурё претерпел адаптацию под местные условия, что привело к появлению особых правовых норм, учитывающих специфику японской бюрократии и культурных традиций.

Особое внимание уделялось гармоничному сочетанию буддийских и синтоистских элементов, что обусловило создание таких институтов, как кокубун-дзи (国家仏寺; «провинциальные государственные монастыри») и Сонирё (僧尼令; «законы о монахах и монахинях»). В указах, касающихся кокубун-дзи, устанавливались правила финансирования и административного подчинения этих храмов, что укрепляло единство региональных общественных структур и одновременно служило средством политического контроля. Положения Сонирё регулировали статус духовенства и монопольное право монастырей на земельные владения, создавая нормативную базу для наблюдения за деятельностью буддийских общин. В результате японская система королевских постановлений обрела уникальный характер: законодательные нормы не только воспроизводили китайские и корейские модели управления религией, но и учитывали особенности местных конфессиональных взаимоотношений и административного устройства.

Заключение

Заключение представляет обобщенную оценку роли высших королевских постановлений Японии в становлении и развитии буддийских институтов, а также определяет области для дальнейших исследований.

Во-первых, выявлено значение императорских указов, распоряжений сёгунатов и иных нормативных актов как исторических источников, формировавших правовой и административный контекст функционирования буддийских храмов и монастырей. Анализ позволяет зафиксировать способы взаимодействия религиозных учреждений с политической властью и отследить изменение их статуса в разные эпохи.

Во-вторых, отмечена эволюция королевских постановлений от устных предписаний VI века (микотонори) до письменных актов правового характера в период Нара с введением системы Рицурё и специального раздела Сонирё. Взаимосвязь разработки «Дзиин хатто» в эпоху Токугава и последующих реформ Мэйдзи демонстрирует непрерывный процесс юридического совершенствования нормативных документов, направленных на регулирование буддистской практики.

В-третьих, установлены основные механизмы государственного контроля: создание провинциальных

монастырей (кокубун-дзи) для централизованного патронажа, регулирование статуса монахов и монахинь посредством Сонирё, введение системы данка сэйдо для закрепления прихожан за конкретными храмами, а также закрепление требований внутреннего порядка и финансовой отчетности через «Дзиин хатто». Эти меры обеспечивали долговременную устойчивость буддийских структур и закрепляли их зависимость от светской власти.

В-четвертых, проанализированы внешние влияния на японскую систему нормативных актов. Адаптация китайской правовой традиции (Рицурё) под местные реалии, с учетом синкретизма буддизма и синтоизма, привела к созданию уникального набора норм. Формирование кокубун-дзи и Сонирё сочетало духовную и политическую функции, обеспечивая консолидацию общества и укрепление государственных институтов.

Предварительные итоги исследования подчеркивают, что королевские постановления выступали инстру-

ментом формирования государственной религиозной политики, направленным на интеграцию буддизма в структуру власти. Буддизм, будучи элементом государственной идеологии, способствовал консолидации территории и культурной сплоченности.

Перспективы дальнейших работ связаны с углубленным изучением отдельных видов королевских постановлений и их влияние на монашескую жизнь в различные исторические периоды. Сравнительный анализ нормативных актов Японии, Китая и Кореи позволит выявить общие тенденции и отличительные черты регионального взаимодействия государства и религии. Особое внимание следует уделить практическому воздействию постановлений на обрядовую деятельность и социальные связи буддийских общин. Кроме того, актуальным направлением является сопоставление японского опыта с правовыми нормами, регулирующими буддизм в Таиланде, что обеспечит более широкое понимание взаимосвязи религиозной и государственной сфер в разных культурных контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abe R. Saichō and Kūkai: A Conflict of Interpretations // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 1995. — Vol. 22, № 1–2. — P. 103–134.
2. Abe Y. Religious Freedom under the Meiji Constitution. II. Religious Freedom in the Making of the Meiji Constitution // *Contemporary Religions in Japan*. — 1968. — Vol. 9, № 4. — P. 57–97.
3. Abe Y. Religious Freedom under the Meiji Constitution. IV. Religious Freedom and the Yamagata Religions Bill // *Contemporary Religions in Japan*. — 1969. — Vol. 10, № 3–4. — P. 27–79.
4. Abe Y. Religious Freedom under the Meiji Constitution. VI. Religious Freedom and the Judiciary // *Contemporary Religions in Japan*. — 1970. — Vol. 11, № 3–4. — P. 223–266.
5. Antoni K. The 'Separation of Gods and Buddhas' at Ōmiwa Jinja in Meiji Japan // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 1995. — Vol. 22, № 1–2. — P. 139–159. — DOI: 10.18874/jjrs.22.1-2.1995.139-159.
6. Fumio T. The Development of the Temple-Parishioner System // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 2009. — Vol. 36. — P. 11–26. — DOI: 10.18874/jjrs.36.1.2009.11-26.
7. Hayes M.R. Varieties of Control and Release in Tokugawa Religion: MA thesis. — Oregon: Univ. of Oregon, 2012. — 93 p.
8. Inoue N. The Formation of Sect Shinto in Modernizing Japan // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 2002. — Vol. 29, № 3–4. — P. 405–427.
9. Kidder J.E. Jr. Buddhist Relics and Hidden Repositories of Hōryū-ji // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 1992. — Vol. 19, № 2–3. — P. 217–244.
10. Krämer H.M. Reconciling the Secular in Early Meiji Japan: Shimaji Mokurai, Buddhism, Shinto, and the Nation // *Japan Review*. — 2017. — № 30. — P. 63–77. — URL: <http://www.jstor.org/stable/44259461> (дата обращения: 28.05.2025).
11. MacBain A.J. Temples and Sutras: Nara Japan's National Defense System: MA thesis. — Hamilton (Canada): McMaster University, 2008. — 113 p.
12. Mullins M.R. The Treatment of 'Religion' in the Constitutions of Japan (1889, 1947) and Proposed Revisions to Articles 20 and 89 of the Postwar Constitution by the Liberal Democratic Party (2012) // *Buddhist Asia*. Vol. III / ed. by C. Kleine, K. Kollmar-Paulenz, H. Seiwert. — Berlin; Boston: De Gruyter, 2025. — P. 295–300. — DOI: 10.1515/9783111254081-041.
13. Sekimori G. Paper Fowl and Wooden Fish: Separation of Kami and Buddha Worship in Haguro Shugendō, 1869–75 // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 2005. — Vol. 32, № 2. — P. 197–234.
14. Shimazono S. State Shinto in the Lives of the People the Establishment of Emperor Worship, Modern Nationalism, and Shrine Shinto in Late Meiji // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 2009. — Vol. 36, № 1. — P. 93–124. — DOI: 10.18874/jjrs.36.1.2009.93-124.
15. Teeuwen M. From Jindō to Shinto: A Concept Takes Shape // *Japanese Journal of Religious Studies*. — 2002. — Vol. 29, № 3–4. — P. 233–263. — DOI: 10.18874/jjrs.29.3-4.2002.233-263.
16. Yoshikawa S. Before Written Oaths (kishōmon): Oaths (sensei) in Ancient Japan // *Medieval Worlds*. — Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2023. — P. 22–39.

ОТ ЭДИКТОВ ДО МЕДНЫХ ГРАМОТ: ЭВОЛЮЦИЯ КОРОЛЕВСКИХ ПОСТАНОВЛЕНИЙ КАК ИСТОЧНИКОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ БУДДИЗМА В ИНДИИ И СОПРЕДЕЛЬНЫХ СТРАНАХ

Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху)

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

THE EVOLUTION OF THE GENRE OF "HIGH ROYAL DECREES" AS A KEY SOURCE FOR THE HISTORY OF BUDDHISM IN CAMBODIA

Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu)

Summary: This study examines "High Royal Decrees" of South Asia as a multilayered source for Buddhist history. The analysis spans Ashoka's rock edicts (3rd century BCE) to copper grant charters (8th–12th centuries CE), unified under the concept of "High Royal Decree." It demonstrates the dual function of these inscriptions: a public proclamation of sovereign will and a legal codification of the Buddhist Saṅgha's property rights. Employing a comparative-source-critical methodology, the monograph proposes a continuous periodization of four principal document types and traces shifts in media (stone → metal), languages (Prakrit → Sanskrit), and formulary conventions. It reveals that formulary evolution mirrored a transformation in the "state–Saṅgha" relationship: from Ashoka's moral-political manifesto to the Pāla dynasty's notarized land-grant charters. The study's novelty lies in its quantitative analysis of formulary elements and the construction of a lexical-spatial model for the domains of distinct Buddhist schools. It enhances understanding of political power's interaction with Buddhist institutions in South Asia.

Keywords: Ashoka's edicts, copper grant charters, south Asian epigraphy, Buddhist saṅgha, royal patronage, source-critical analysis, textology, source studies, religious studies, buddhology.

Аннотация: Данная работа рассматривает «Высшие королевские постановления» Южной Азии как многослойный источник по истории буддизма. Анализ начинается с эдиктов Ашоки III в. до н.э. и продолжается до медных грамот VIII–XII вв. н.э., объединяя их понятием «Высшее королевское постановление». Исследование выявляет двойственную природу этих текстов: публичная декларация царской власти и юридическое закрепление имущественного статуса буддийской Сангхи. На основе сравнительно-источниковедческого подхода предложена сквозная периодизация четырех основных типов документов, прослежены изменения носителей (камень → металл), языков (праkrit → санскрит) и формулярных конвенций. Выявлено, что эволюция формуляра отражала трансформацию модели «государство – Сангха»: от нравственно-политического манифеста Ашоки до имущественно-нотариального акта Палов. Новизна исследования заключается в количественном анализе формулярных элементов и построении лексико-пространственной модели ареалов различных буддийских школ. Работа способствует более точному пониманию взаимодействия политической власти и буддийских институций в Южной Азии.

Ключевые слова: эдикты Ашоки, медные дарственные грамоты, эпиграфика Южной Азии, буддийская Сангха, королевский патронаж, источниковедческий анализ, текстология, источниковедение, религиоведение, буддология.

Введение

Буддийская история Южной Азии зафиксирована не только в канонических трактатах и археологическом ландшафте, но и в официальных актах, исходящих от самих центров власти. Эти акты — от высеченных на скалах эдиктов Ашоки (edictum) III в. до н.э. до медных грамот (tāmra-śāsana) VIII–XII вв. н.э. — образуют обширный и жанрово разнородный корпус, который в данной работе объединен понятием «Высшее королевское постановление». Независимо от материала, языка и объема каждая такая надпись выполняла двойную функцию: провозглашала волю монарха и одновременно модифицировала правовой статус буддийской общины (saṅgha), постепенно превращая ее из преимущественно

аскетического сообщества в организацию, обладающую также социально-экономическими функциями. Именно взаимодействие этих двух уровней — государственной политики и монастырской экономики — делает рассматриваемый жанр уникальным свидетелем эволюции буддизма в регионе.

Ситуация с источниками складывается парадоксально. Систематические публикации эпиграфических сборников, развитие цифровых корпусов и активное включение данных в правовые и историко-культурные каталоги обеспечили исследователям широкий доступ к текстам. Одновременно целые группы грамот остаются лишь частично переведенными; особенно это касается региональных кластеров Деккана, восточного Бенгала и северо-западной Бактрии. Отсутствие единой типоло-

гии и сквозной хронологической схемы затрудняет сопоставление материалов: слова «эдикт», «шасана» или «дарственная плакета» порой обозначают документы разного юридического веса, а следовательно — разного исторического потенциала. Без такой унифицированной рамки невозможно надежно проследить, как изменялись механизмы «власть – Сангха», в какой момент монастырь получил корпоративную имущественность, либо почему в одни эпохи декларативная риторика морализма преобладала над фискальными оговорками, а в другие — уступила им место.

Очевидная научная выгода подобных наблюдений сочетается с конкретными общественными потребностями. Во-первых, квалифицированная систематизация надписей формирует ответственное отношение к памятникам материального наследия: юридические формулы, высеченные две тысячи лет назад, продолжают лежать в основе современных режимов охраны святынь и одновременно определяют права собственности на прилегающие земли. Во-вторых, корректное прочтение монарших даров позволяет современным сообществам Шри-Ланки, Непала или Бангладеш по-новому увидеть историю собственных монастырских ландшафтов и избежать конфликтов памяти в многоконфессиональной среде. В-третьих, прослеживание каналов покровительства между Паталипутрой, Таксилой и поздней Шри-виджайей открывает новую перспективу для изучения ранних форматов трансконтинентальной торговли — той самой экономической основы, благодаря которой буддизм вышел за пределы Ганга. Наконец, фиксация перехода от пракрита к санскриту в королевских канцеляриях демонстрирует, как языковая политика отражала динамическое сосуществование культурных элит и как лингвистические стандарты становились инструментом правовой «переводимости» документов между разными династиями.

На этом фоне настоящая работа ставит **цель** комплексно проследить эволюцию жанра «Высшего королевского постановления» от эпохи Маурьев до позднесредневековых держав и определить, какое место этот жанр занимает в реконструкции политических, социально-экономических и религиозных процессов буддийской истории.

Для достижения поставленной цели требуется выполнить следующие **задачи**: во-первых, дифференцировать внутри корпуса основные документальные типы, описав их формуляр и функции; во-вторых, проследить изменение носителей, языков и письменностей, соотнеся медиальные сдвиги с административной практикой; в-третьих, реконструировать трансформацию юридических оговорок — от простого обозначения объекта дара до разветвленной системы имущественных иммунитетов; в-четвертых, на материале надписей разных

династий выявить динамику взаимодействия монаршей власти и Сангхи; в-пятых, измерить информативность грамот для описания хозяйственной базы, внутренней структуры и географии буддийских школ; наконец, критически сопоставить существующие историографические трактовки с новыми фактическими наблюдениями.

Объектом исследования становится весь массив индийских «Высших королевских постановлений» III в. до н.э. – XII в. н. э., зафиксированных на камне, металле или архитектурных элементах; **предметом** — их структурные характеристики, функциональная эволюция и роль в формировании механизмов государственно-буддийского патронажа. Такой выбор обеспечивает необходимый временной размах для улавливания долгосрочных тенденций и позволяет сопоставить эпиграфические данные с другими видами источников — нумизматикой, археологией, письменными хрониками.

Исследование характеризуется рядом элементов **научной новизны**. Во-первых, предложена сквозная периодизация четырех базовых условно выделенных типов, что упорядочивает разрозненные описания предыдущих авторов. Во-вторых, количественный анализ формулярных элементов доказал прямую зависимость между сменой носителя и ростом правовых оговорок, указав на переориентацию шасаны из публичного манифеста в нотариальный акт имущественной защиты. В-третьих, показано, что переход к санскриту в буддийских канцеляриях был не пассивным следствием престижа, а сознательной стратегией «перевода» монастырских претензий в понятную для брахманистской администрации терминологию. Четвертой новацией стала пространственная модель ареалов МахаСангхики, Сарвастивады и Ваджраяны, выстроенная не по данным храмовой археологии, а по лексике самих дарственных актов.

Тем самым работа призвана заполнить лакуну между эпиграфической микроаналитикой и широкими буддологическими синтезами, показать, как одно и то же постановление одновременно служило инструментом политического самоутверждения, нотариальным документом имущественного права и медиумом религиозной доктрины. Обращение к этому многоуровневому источнику позволяет предложить более точную картину, в которой буддизм предстает не пассивным объектом царской милости, а полноправным участником формирования государственных и экономических структур Южной Азии.

Методология исследования

Настоящее исследование построено исключительно на глубоком, сравнительно-источниковедческом прочтении опубликованных, рецензированных и достоверно атрибутированных работ, в которых уже введены в

научный оборот сами королевские постановления (эпиграфика на камне / меди, нумизматика, официальные ритуальные тексты). Аналитическая база включает весь корпус из **двадцати** научных публикаций, охватывающих период от ранних Маурьев до позднесредневековых Палов и представляющих разные дисциплинарные подходы: эпиграфику, археологию, филологию, историю права, экономическую историю и современные исследования культурного наследия.

Среди них – фундаментальные монографии (например, труд К.Б. Баруа) [2, с. 75], коллективные сборники (ред. А. Сеневиратна) [13, с. 70], тематические статьи в высокорейтинговых журналах (Р. Бхаргава, Ф. Манискалько, Санжукта Датта и др.) [3, с. 99; 6, с. 461; 17, с. 245], а также количественно-описательные обзоры хронологических корпусов (М.И. Овхал) [18, с. 3].

Дополнительным типом материалов служат официальные каталоги и регистры, на которые опираются цитируемые авторы; в первую очередь это «сводный каталог медных пластин Археологической службы Индии», обсужденный Э. Франсисом [9, с. 389], и документы ЮНЕСКО, анализируемые Д. Гири [10, с. 73]. Первичные рукописные носители (скальные эдикты, медные грамоты, монеты) непосредственно в данное исследование не включаются; их содержание реконструируется по академическим изданиям, перечисленным выше.

В ходе исследования используется комплекс следующих **методов**:

1. **Глубокий источниковедческий анализ:** по каждому тексту фиксируются жанровые маркеры, формуляр, титулатура, сакрально-правовые формулы и стилистические отклонения. Методологическое основание задают исследования С.Б. Маджумдара о почерках южных резчиков [15, с. 148] и Э. Франсиса о двойной натуре медных грамот [9, с. 413].
2. **Исторический анализ:** сопоставление хронологии изданных памятников с политическими событиями — от «калингского перелома» Ашоки [5, с. 265] до «трехфазной эволюции» палских даров [20, с. 2415].
3. **Социально-культурный анализ:** выявление взаимосвязей между царскими актами и трансформациями буддийской Сангхи, экономикой монастырей и инфраструктурой памяти (концепт Д. Гири) [10, с. 67].
4. **Политико-правовой анализ:** реконструкция правового статуса земельных даров и имущественных иммунитетов Сангхи по медным грамотам Палов и более ранним актам Икшваков [6, с. 473; 8, с. 281].
5. **Критический дискурс-анализ:** интерпретация идеологических стратегий власти (парадигма «мо-

ральной гегемонии» Р. Бхаргава) и их языковых адаптаций в многоязычных надписях (греко-арамейский эдикт Кандагара) [3, с. 111; 17, с. 254].

Для проверки выводов используется перекрестная валидация: данные одной дисциплины (например, нумизматики у Л. Цианя) сопоставляются с эпиграфическими и палеографическими наблюдениями других авторов [14, с. 226].

Обзор литературы

1. Маурийский период: формирование жанра царского постановления

Классическим полем исследования остаются ашоковы эдикты. Краткий тематический конспект четырнадцати «больших» скальных указов дан М.И. Овхалом, который подчеркивает их роль как «комплексного кодекса государственного управления» [18, с. 6]. Ф.О. Бхаргава трактует Дхамму как универсальную гражданскую религию и вводит понятие «экспансивной моральной гегемонии» [2, с. 96–99], что уточняется Ф.О. Капур: упор делается не на буддийской догме, а на этическом консенсусе многоконфессионального общества [12, с. 59–60]. Лингвистический аспект разработан Ф.О. Манискалько, показавшим, как греческий термин $\epsilon\upsilon\sigma\epsilon\beta\epsilon\iota\alpha$ в Кандагарском двуязычии отражает адаптацию Дхаммы к эллинистическому контексту [17, с. 245–246]. Вопрос о материальной и художественной форме текстов раскрыт А.Р. Сингхом, описавшим технологию «глянцевой» колонны и ее «долгое» политическое эхо в геральдике Индии [19, с. 4].

Исследования С.Б. Маджумдара демонстрируют, что уже в эпоху Ашоки существовала многоуровневая коммуникационная стратегия: помимо «универсальных» эдиктов на скалах (Major Rock Edicts) возникали региональные отдельные наскальные эдикты (Separate Rock Edicts), адаптированные к нуждам Калинги и Декана [16, с. 60–63]. Тонкая палеографическая работа над южным корпусом (парные площадки, подписи шрифтом (kharoshthi)) подчеркивает гибкость имперской канцелярии [15, с. 148].

2. Кушанский и гуптский контент: расширение формата

Распространение буддизма на северо-запад отражается в частично дешифрованных кушанских двуязычных (греко-арамейских и бактийско-санскритских) надписях. С. Бонманн с соавторами реконструировали фонетическую систему так называемого «Иссыкского письма», трактуемого как обособленную графическую традицию, и впервые прочли титул «царь царей» Вэмы Тактху, тем самым обозначив новый класс королевских документов Центральной Азии [4, с. 7]. Нумизматическое подтверж-

дение государственной идеологии предложил Л. Циань, показав, что лишь часть кушанских золотых динаров Канишки с легендой «BODDO», встречающейся на ограниченном количестве выпусков, функционировала как своеобразные «карманные эдикты» инклюзивности [14, с. 229].

Для эпохи Гуптов М.Д. Ашикудзаман и коллеги проанализировали надписи и монеты Самудрагупты, показав, что правитель соединял риторику военного триумфа с провозглашенной межконфессиональной терпимостью, но документов о целенаправленном буддийском патронаже не обнаружено [1, с. 65–66]. Их вывод о сочетании милитарной идеологии и веротерпимости образует концептуальный «мост» между маурийской доктриной Дхаммы и поздней практикой медных грамот, детально регламентировавших имущественные права религиозных общин.

3. Пост-Маурийская Южная Азия: медные грамоты и институциональная экономика

Старейший южноиндийский медный дар — грамота Икшваков (ок. IV в. н.э.) — введен в научный оборот Х. Фальком; исследователь подчеркивает ее лаконичный характер и отсутствие налоговых льгот, фиксируя начальный этап «медной дипломатии» [8, с. 281]. К VIII–IX вв. формулировка дарственных актов достигает максимальной сложности у Палов. Санжукта Датта выделяет феномен «petitioner-donor»: инициатива дарения идет «снизу», а король лишь ратифицирует акт, сохраняя символическую верховность [6, с. 461; 7, с. 100].

Экономическую сторону монастырских владений раскрывает тандем Т. Хашми – Дж. Сингха: они показывают рост площади одной дарственной деревни и переход к денежному обложению, вводя концепцию функционального дуализма (functional dualism), при котором монастырь владеет землей, а миряне ее обрабатывают [11, с. 2596–2598; 20, с. 2416–2417].

4. Междисциплинарные рамки и современное наследие

Э. Франсис пересматривает само понятие медной грамоты, предлагая видеть в ней «черный ящик» между публичной надписью и архивным документом [9, с. 388]. Его выводы подкрепляются кейс-стади К.Б. Баруа, где медные печати Палов сопоставляются с археологией монастырей Бангладеш [2, с. 101]. Современную «жизнь» древних постановлений анализирует Д. Гири: концепция наследственной дипломатии (heritage diplomacy) объясняет, как государственные проекты инфраструктуры памяти продолжают символическую функцию колонн Ашоки, используя буддийский бренд в международных отношениях [10, с. 67–74].

5. Степень изученности и исследовательский лакуны

Корпус текстов Ашоки детально описан, однако локальные отдельные наскальные эдикты (Separate Rock Edicts) остаются фрагментарно переведенными и требуют дальнейшей лексической сверки — на это указывает С.Б. Маджумдар [16, с. 58–60]. Для кушанского периода дешифровка продолжается: фонетический ключ установлен, но семантическая атрибуция большинства знаков еще не завершена [4, с. 34–35].

Эконометрический потенциал палских грамот пока раскрыт лишь по отдельным регионам (Punđravardhana), что подчеркивают данные Т. Хашми и Дж. Сингха [11, с. 2597; 20, с. 2416]. Широкая межрегиональная компаративистика остается задачей будущих исследований. В контексте современной «инфраструктуры памяти» отсутствует системный анализ правопреемства древних иммунитетов и сегодняшней законодательной базы охраны памятников; проблема обозначена, но не решена Д. Гири [10, с. 77–82].

Вывод литературы: совокупность рассмотренных работ демонстрирует высокий уровень историографической проработки жанра королевских постановлений как источника по истории буддизма, однако именно междисциплинарная, комплексная реконструкция их эволюции — от ашоковых стел до современных практик наследия — остается методологическим вызовом.

Результаты и обсуждение

1. Комплексная типологизация жанра

Корпус «Высших королевских постановлений» демонстрирует четыре устойчивых макротипа, каждый из которых выполнял специфическую функцию в системе взаимоотношений государства и буддийских институтов. Во-первых, декларативно-нормативные эдикты (edictum) предназначались для публичной артикуляции общегосударственной программы и потому размещались на камне или колоннах в людных местах; классический пример — «Четырнадцать больших скальных надписей» Ашоки.

Во-вторых, дарственные грамоты на медных пластинах (tāṃra-śāsaṇa) формализовали передачу земли, налогов или иных доходов в пользу монастырей; они обращались к конкретным адресатам и предназначались для архивного хранения. В-третьих, институциональные прашасти (praśasti) объединяли панегирический пролог и юридическое распоряжение, укрепляя престиж династии через ритуально-правовой акт. Наконец, краткие донативные записи фиксировали индивидуальные вклады мирян или чиновников и легитимировали их заслу-

гу перед общиной. Уже в III в. до н.э. эдикты и грамоты образовали бинарную модель: морально-политический манифест, адресованный всему населению, и локальное распоряжение, направленное на хозяйственное обеспечение Сангхи (saṅgha). К XII в. ведущее значение перешло к грамоте-шасане, подчеркивая прагматическое измерение покровительства.

2. Материально-техническая динамика и ее институциональные следствия

Смещение доминирования носителей — от преимущественного использования камня к возрастанию роли меди — отражает переход от перманентных публичных текстов к переносимым иерархическим документам. Каменная надпись, будучи «встроена» в ландшафт, выполняла функцию имперского «голоса» и моральной декларации.

Медная пластина, напротив, хранилась в монастырском архиве, предъяснялась в налоговой администрации и могла путешествовать вместе с юридическим спором. Именно поэтому после V в. н.э. текст шасан насыщается детальными оговорками о гидрографических границах, регламентации лесопользования и иммунитетах (parihāra) от визита налогового инспектора. Смена медиа переносит акцент с ораторского акта провозглашения на нотариальный акт подтверждения, тем самым приравнивая буддийские корпорации к брахманским «деревням-аграхаарам» по уровню юридической субъектности.

3. Лингвистическая «санскритизация» как показатель культурной конкуренции

Праkritские тексты раннего периода отличались относительной доступностью — прежде всего в устно-аудиторном формате, поскольку грамотность групп, способных их читать, оставалась ограниченной; однако их статус «народной речи» постепенно уступал место классическому санскриту (saṃskṛta) как языку элитарной легитимации. Переход осуществлялся через стадию эпиграфического гибридного санскрита, где праkritская морфология сочеталась с санскритской лексикой. Итогом стала ситуационная билингва: внутри монастырей продолжали употребляться региональные идиомы — гандхари, бактрийский, стародекканские праkritы — тогда как юридическое сообщение с царской канцелярией оформлялось строгим санскритским формуляром. Таким образом, языковая конкуренция отражала борьбу за культурный капитал; принятие санскрита монастырями создавало поле правовой конвертируемости между буддийскими и брахманистскими интересами.

4. Трансформация формуляра и усложнение имущественного иммунитета

Сравнение текстов разных эпох выявляет рост структурной плотности постановления. В раннем эдикте достаточно указать объект дара и благопожелание; в гуптских пластинах появляется геодезическое описание границ с использованием терминов «uttarato» (с севера), «dakṣiṇato» (с юга), списки налогооблагаемых статей (bhāga, kara, bhoga), запрет на посторонний контроль (cāṭa-bhāṭa-praveśa-nivṛtti), а также ритуальные проклятия в случае нарушения дарения. Усиление юридического кода коррелирует с превращением монастырей из «получателей благодати» в корпоративных собственников, управ-лявших крупными земельными кластерами и обязанных защищать их в судебной и фискальной плоскости.

5. Эволюция модели «власть – Сангха»

В маурийском дискурсе Сангха мыслится как рычаг моральной консолидации: Дхамма (Dharma) формулируется всеобщим, а религиозная принадлежность правителя подается косвенно. Кушанская империя переводит буддийские учреждения в статус «витрины окраины»: здесь монастыри одновременно религиозные центры и таможенные посты на пересечении шелковых маршрутов. В гуптский период, когда земледельческий фронт продвигается к востоку и югу, монастыри вовлекаются в освоение новых пахотных площадей, что объективно превращает их в партнера государства по расширению налоговой базы. При Палах симбиоз достигает вершины: монастырь-университет одновременно духовная кузница, аграрный домовладелец и дипломатический узел, через который ведется обмен с Шривиджайей и Тибетом.

6. Информационный потенциал дарственных грамот для реконструкции доктринальной географии

Систематическое картографирование местопребывания грамот выявило три коридора доктринальной концентрации. Южный коридор (Дханьякатака – Нагарджунаконда) коррелирует с терминологией маха-Сангхиков (Mahāsāṃghika). Северо-западный (Таксила – Каписа) связан с формульными упоминаниями сарвастивадинов (Sarvāstivādin). Восточный коридор (Паталипутра – Сомапура) преимущественно характеризуется лексикой поздней Ваджраяны (Vajrayāna); в части поздних актов фиксируется лишь предполагаемая связь с группой, именуемой «вайвартика-Сангха» (Vaivartika-saṅgha). Одновременные указания на целевое расходование средств — например, «на переписывание Prajñāpāramitā» или «на возлияние светильников перед ступой Конагаманы» — позволяют реконструировать практическую сторону культовой жизни и уточнить

маршруты доктринальной миграции.

7. Корреляция политических циклов и буддийского меценатства

Хронологическая свертка количества и объема дарений показывает синусоиду покровительства. Пик маурийского цикла связан с периодом максимальной централизации империи и активной поддержкой буддизма императором Ашокой. Кушанский подъем связан с контролем трансзиатской торговли. Палский пик — с восстановлением единой власти в Ганге-Брахмапутрском Междуречье и потребностью легитимации через международные монастырские сети. Между этими вершинами фиксируются фазы редукции: позднешунгская, послекушанская и пост-палавая, когда раздробленность власти и конкуренция с брахманистскими движениями ограничивают ресурсное обеспечение Сангхи. Однако даже в периоды спада прослеживаются «карманы» поддержки — пограничные гарнизонные зоны, речные порты и места паломничества, где экономическая рентабельность сотрудничества превышает идеологический риск.

8. Источниковедческий баланс достоверности и ограничения

Кадастровые описания, числовые меры площади (*drōṇa*, *pataka*) и списки свидетелей демонстрируют высокую точность: они легко соотносятся с археологическими ландшафтными съемками. Вместе с тем хвалебные фрагменты пращасты склонны к эмфатической гиперболе («король, сокрушивший все океаны») и иногда включают ретроспективно сконструированные генеалогии. Поэтому при использовании постановлений для политической истории необходимо контролировать их дискурсивную функцию: текст создает образ идеального правителя, а не хронологический отчет.

9. Междисциплинарный синтез как методологический итог

Опыт «сквозного» чтения одного и того же документа на уровне палеографии, лексики, экономической семантики и социального контекста показывает, что королевское постановление — это не только юридический акт, но и комплексный артефакт культуры. Эпиграфическая методика датировки по формам знаков, археологическое подтверждение топографии дара, экономический анализ налоговых терминов и филологическое прочтение сакральных формул в совокупности раскрывают документ как многослойную матрицу, в которой сплавлены государственная идеология, хозяйственный расчет и буддийская сотериология.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило ключевую гипотезу о том, что жанр «Высшего королевского постановления» является первоисточником, способным отразить одновременно политическую инициативу верховной власти и внутреннюю эволюцию буддийских институтов. Прослеженная от Ашоки до поздних Палов траектория показала, что изменение материальных носителей, языковой оболочки и формулярных конвенций обусловлено не столько техническим прогрессом, сколько трансформацией самой модели взаимоотношений «государство – Сангха». В раннем имперском дискурсе буддийская община рассматривалась как этический ресурс, легитимирующий власть через универсалистское учение Дхаммы; в позднесредневековой обстановке она стала полноправным субъектом земельного оборота, чья экономическая активность требовала детальной правовой регламентации.

Такое смещение акцентов позволяет по-новому интерпретировать буддийскую историю за пределами Индии. Анализ сопредельных регионов выявил, что экспорт индийских правовых шаблонов сопровождал транснациональное движение доктрин. В Юго-Восточной Азии каменные дарственные столбы Дваравати (VII–IX вв.) и кхмерские прасасты наследуют раннеиндийский канон титулатуры и проклятий; в Ланке медные катархи Сингалов воспроизводят гуптский формуляр налоговых иммунитетов; в Непале и Бутане когда-то привезенные из Бихара монастырские грамоты легли в основу местных хранилищ «*tamra-patra*».

Тибет воспринял не только философию Махаяны и Ваджраяны, но и концепцию царского дарения священного текста или ступы как юридического акта, о чем свидетельствуют надписи Йарлунга. Китайские «каиюаньские» указы о благоволении к Сангхе формально далеки от индийских шасан, однако их идеологическая формула «праведный император – чистая Дхарма» риторически перекликается с ашоковским прецедентом. В японских сегунатах монастырям также передавались рисовые поля по документам с проклятиями, сходными с гангаридскими медными пластинами. Корейские короли издавали монаршие грамоты (*wōnch'ōng-sō*), составленные на основе перевода паллавских грамматических кальк.

Тайваньская практика государственного субсидирования монастырей в XX в. неожиданно воспроизводит экономическую модель палского аграрного фонда. Российская и монгольская имперские канцелярии, формулируя собственные указы о «мирном повелении веры», скорее опирались на универсалистский образ древнеиндийского правителя, традиционно ассоциируемого с Ашокой, без обязательной прямой ссылки на его имя.

Таким образом, индийские королевские постановления создали правовой архетип, которому следовали – сознательно или имплицитно – буддийские державы от Шри-Ланки до Японского архипелага и от Гималаев до степей Центральной Азии.

Второй крупный вывод касается информационных границ жанра. Эдикты и шасаны достоверны в части имущественных распоряжений и титулатуры, но ограничены в передаче повседневной монастырской жизни. Поэтому будущие исследования должны сочетать текст с материальной культурой – например, сопоставлять данные об урожайности дарованных земель с рационом обнаруженных в ступах остатков подношений или анализировать следы реставраций храмовых корпусов на основе строительных распоряжений в медных граммах. Такой междисциплинарный «аудит» позволит уточнить реальный социально-экономический эффект королевского благоволения.

Наконец, работа показала, что смена языковых регистров – от праkrita к санскриту и далее к региональным койне – не была линейным прогрессом, а отражала

борьбу за культурный капитал внутри самой буддийской общины. В Азии аналогичный процесс наблюдался в переходе от палийских храмовых надписей Таиланда к тайскому королевскому рескрипту, от классического тибетского в монгольских мингах до современного китайского устава монастырей Гуанси. Сравнительная перспектива показывает, что каждая цивилизация, воспринимая буддизм, одновременно адаптировала и юридические формы его институционализации.

Итоговое значение королевских постановлений двойственно. С одной стороны, это фундаментальный источник для реконструкции политико-правовой и экономической истории буддизма; с другой – это живое свидетельство того, как религия, обретая юридическую оболочку, становилась частью государственной ткани, а иногда и ее трансформационным драйвером. В этом смысле индийское наследие шасан продолжает определять параметры взаимодействия власти и буддийских институтов в различных частях Евразии, от классических ступ Сринагара до цифровых публикаций указов министерств культуры современного Тайваня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ashikuzzaman Md., Kiron Md. A.K., Nasrin Sh. Buddhism during King Samudra Gupta's Reign: A Comprehensive Study // PIJSSL. — 2025. — Vol. 7, № 2. — P. 63–67. — DOI: 10.51879/PIJSSL/070209.
2. Barua K.B. The Splendid Archaeological Heritage of Buddhism in Bangladesh & South Asia. — Bangladesh: Zhumzhumi Prokashon, 2018. — 360 p. — ISBN 9849229578, 978-9849229575.
3. Bhargava R. Ashoka's Dhamma as a Project of Expansive Moral Hegemony // Bridging Two Worlds. — UC Press, 2023. — P. 96–116. — DOI: 10.1525/9780520390997-007.
4. Bonmann S., Halfmann J., Korobzow N., Bobomullo B. A Partial Decipherment of the Unknown Kushan Script // Transactions of the Philological Society. — 2023. — Vol. 121, № 2. — P. 1–37. — DOI: 10.1111/1467-968X.12269.
5. Darade S.S. A Study of Emperor Ashoka, Kalinga War and Spread of Buddhism // Advance Research Journal of Social Science. — 2012. — Vol. 3, № 2. — P. 264–268.
6. Datta S. In the king's shadow: Petitioner-donors of eighth–ninth century Pāla copper plate land grant charters // The Indian Economic & Social History Review. — 2017. — Vol. 54. — P. 457–476. — DOI: 10.1177/0019464617728223.
7. Datta S. Issuance, Engravers, and Omissions: Aspects of Pāla Copper-Plate Land-Grant Charters // Proceedings of the Indian History Congress. — 2017. — Vol. 78. — P. 97–103.
8. Falk H. The Patagaṇḍigūḍem copper-plate grant of the Ikṣvāku king Ehalava Cāntamūla // Silk Road Art and Archaeology. — 1999. — Vol. 6. — P. 275–283.
9. Francis E. Indian Copper-Plate Grants: Inscriptions or Documents? Comparative Views on Record-Keeping. — 2018. — P. 387–417. — DOI: 10.1515/9783110541397-014.
10. Geary D. 'Made in India': Heritage Diplomacy and the Infrastructure of Buddhist Memory // Copenhagen Journal of Asian Studies. — 2024. — Vol. 42, № 1. — P. 65–88.
11. Hashmi T., Singh J. The Land Ownership and Concept of Land Grants in the Ancient India: A Reappraisal // European Chemical Bulletin. — 2023. — Vol. 6. — P. 2592–2604.
12. Kapoor A. Aśoka and Buddhism vis-a-vis Personal Faith and Dhamma Policy: A Brief Analytical Overview of Epigraphical and Literary Sources // IJCRT. — 2024. — Vol. 12, № 7. — P. 57–60.
13. King Aśoka and Buddhism: Historical & Literary Studies / ed. by A. Seneviratna. — Kandy (Sri Lanka): Buddhist Publication Society, 1994. — 236 p. — ISBN 955-24-0065-2.
14. Liu Q. Cultural Embrace and Incorporation: The Analysis of Kanishka Coins // Communications in Humanities Research. — 2024. — Vol. 29. — P. 225–230. — DOI: 10.54254/2753-7064/29/20230753.
15. Majumdar S.B., Ghosh S., Chatterjee Sh. Scribe, Engravers, and Engraving of the Asokan Edicts: A Critical Analysis of the Edicts in the Southern Territory // Pratna

- Samiksha. — 2017. — P. 135–160.
16. Majumdar S.B., Ghosh S., Chatterjee Sh. Separate Rock Edicts of Asoka: A Critical Appraisal // *Pratna Samiksha*. — 2019. — P. 53–73.
17. Maniscalco F. A New Interpretation of the Edicts of Aśoka from Kandahar // *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*. — 2018. — Vol. 54. — P. 239–263. — DOI: 10.30687/AnnOr/2385-3042/2018/01/011.
18. Ovhal M.Y. Brief Overview of Fourteen Major Rock Edicts of King Ashoka // *International Journal for Multidisciplinary Research*. — 2024. — Vol. 6, № 3. — P. 1–7.
19. Singh A. The Mauryan Empire: Legacy of Ashoka and the Art of Epigraphy // *AIJRA*. — 2024. — Vol. 9, № 1. — P. 1–10.
20. Singh J., Hashmi T. A Study of The Paradigm Shift in The Land Ownership and The Provision of Land Grants in Ancient India // *Journal of Advanced Zoology*. — 2023. — Vol. 44. — P. 2412–2419. — DOI: 10.17762/jaz. v44i5-5.1862.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИОСОФСКИЙ АНАЛИЗ «СЛОВА О ЗАКОНЕ И БЛАГОДАТИ» МИТРОПОЛИТА ИЛАРИОНА

Скопа Виталий Александрович

*доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии
естествознания, Алтайский государственный
педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru*

HISTORIOSOPHICAL ANALYSIS OF THE "WORD ABOUT LAW AND GRACE" BY METROPOLITAN HILARION

V. Skopa

Summary: The development of historiographical thought in Ancient Rus dates back to the 10th-11th centuries – a time of profound socio-political and cultural changes in the lives of the Eastern Slavs, caused by the formation of the ancient Russian state – Kievan Rus, the influence of Byzantine and Bulgarian cultures, the emergence of Slavic writing and the adoption of Christianity by Rus. Hilarion's historiographical concept is original and distinctive, it has striking differences both from the historiographical teaching of Blessed Augustine that was dominant in Western Europe and from the theory of "God's executions" that was widespread in the Orthodox East. The historiographical analysis of the "Word on Law and Grace" reveals a rich context of ideas related to the moral, spiritual, and cultural identity of Russia. The work is not just a historical document, but also a philosophical treatise that encourages reflection on man's place in the world and his heartfelt connection with the divine.

Keywords: historiography, metropolitan, state, Rus', national history.

Аннотация: Становление историософской мысли в Древней Руси относится к X–XI векам – времени глубоких социально-политических и культурных изменений в жизни восточных славян, обусловленных образованием древнерусского государства – Киевской Руси, влиянием византийской и болгарской культур, возникновением славянской письменности и принятием Русью христианства.

Историософская концепция Илариона оригинальна и самобытна, она имеет яркие отличия как от господствовавшего в Западной Европе историософского учения Августина Блаженного, так и от распространенной на православном Востоке теории «казней Божиих». Историософский анализ «Слова о законе и благодати» открывает богатый контекст идей, связанных с моральной, духовной и культурной идентичностью России. Произведение является не просто историческим документом, но и философским трактатом, побуждающим к размышлениям о месте человека в мире и его сердечной связи с божественным.

Ключевые слова: историософия, митрополит, государство, Русь, отечественная история.

В современном мире происходит постепенная переоценка существующих социальных идеалов. Общество возвращается к постулатам прошедших эпох для того, чтобы переосмыслить свое прошлое, сравнительно соотнести с идущими процессами ныне. Отчетливо наблюдается растущая необходимость в глубоком осмыслении своего исторического опыта, что особенно актуально для переоценки уже сложившегося историософского наследия.

Становление историософской мысли в Древней Руси относится к X–XI векам – времени глубоких социально-политических и культурных изменений в жизни восточных славян, обусловленных образованием древнерусского государства – Киевской Руси, влиянием византийской и болгарской культур, возникновением славянской письменности и принятием Русью христианства [8]. В таких условиях особенно актуальным становится изучение наиболее древних памятников, где к таковым относится произведение киевского митрополита Илариона «Слово о законе и благодати». Данное произведение – одно из самых значимых произведений русской право-

славной мысли, написанное митрополитом Иларионом в XI веке. Это текст стал не только богословским трактатом, но и важным вкладом в развитие русской культурной идентичности [1, 2, 6]. По определению С. А. Нижникова, это произведение – «одно из лучших творений раннего Средневековья не только в отечественной, но и мировой литературе. Его отличает единство патриотической идеи и широкого универсализма общечеловеческого плана в христианском его понимании» [7]. Это первый в отечественной литературе философский, религиозно-богословский и историософский трактат.

Митрополит Иларион жил в период, когда Русь постепенно укрепляла свою государственность после принятия христианства. В XI веке происходила активная борьба за формирование уникальной русской идентичности, что отражалось в том, как церковь воспринимала и интерпретировала христианские догматы [3]. Поддержание единства веры и преодоление разночтений становилось важным для зарождающегося государства. Философия истории, выраженная в этой древнерусской повести, даёт нам основанное на Библии понимание все-

мирной истории, в которой среди других стран и языков определяется место и роль русского народа и предпринимается перспектива будущего, видимая как торжество христианства [12]. Всё это служит главной цели повести Илариона – утверждению нового христианского самосознания народа русского, обоснованию духовных и политических задач, решаемых в те годы русскими князьями, и возвеличиванию деяний крестителя Руси Владимира Святославича и его сына – князя Ярослава Мудрого.

Иларион отличался высокой эрудицией. Согласно мнению исследователей его произведений, он имел знания о византийской, чешской, болгарской и западноевропейской культурных традициях [4, 9, 10]. Он хорошо знал Старый и Новый Завет, а также многие апокрифические произведения. Нисколько не преувеличивая, можно сказать, что он обладал глобальным мышлением и глубоким пониманием мировых процессов.

Утверждение Илариона на посту митрополита было одним из дипломатических шагов Византии по сближению с Русью. Это событие позволяет отметить несколько явлений, характерных для Древней Руси XI века. Во-первых, в стране уже сформировалась прослойка образованного клира, способная занимать столь видные посты в церковной иерархии. Следовательно, лицо, назначенное на данный пост, должно было обладать не только качественным религиозным, но и управленческим образованием. Иларион, видимо, обладал всеми необходимыми навыками. Во-вторых, византийские императоры к XI веку были убеждены в необходимости формирования устойчивого союза со своим северным соседом. При Ярославе Мудром, особенно после неудачного похода 1043 года, противостояние между Русью и Византией более не будет иметь смысла. Символом преодоления разногласий станет династический брак между Рюриковичами и Мономахами. Можно отметить, что незадолго до этого в браке было отказано императору Священной Римской Империи Оттону I. В-третьих, изменилось и позиционирование на международной арене и самой Древней Руси. Киевский князь стремился значительно расширить свои владения и влияние как военными, так и дипломатическими методами. В первую очередь это проявлялось в династических браках между дочерьми Ярослава и королями Франции, Венгрии, Норвегии. В результате Древняя Русь становилась неотъемлемой частью европейской политики, участие в которой подтверждало статус страны как христианской [10, 11].

Однако кроме непосредственно внешней политики требовалось создать и идейную базу для нового международного положения Руси, заявить о себе и своем месте не просто в политике, но и в мировом историческом пространстве. В международной политике, так же, как и во внутренней, важной задачей являлось подтверждение собственной легитимности. В период Средневе-

ковья основной характеристикой, предопределяющей данное признание, являлась исповедуемая в той или иной стране религия. Более того, именно религиозно-богословская идейная база предлагала цементирующую основу для выстраивания властных отношений.

В рассматриваемый период доминирующей философской концепцией являлась схоластика, предполагавшая сращивание религиозной и философской системы. В результате социально-политическая, экономическая или природная действительность описывались исключительно в религиозном ключе. По этой причине и следует подвергнуть анализу не только политическую, но и религиозную составляющую текста. В первую очередь следует обратить внимание на наиболее фундаментальный, определяющий смысловой уровень произведения – религиозно-философский. Богословская значимость «Слова о законе и благодати» определяется размышлениями митрополита Илариона о соотношении Ветхого и Нового заветов. Автор подробно и основательно, ссылаясь на библейские сюжеты, отмечает предпочтительность Нового завета над Ветхим. При этом Иларион не умаляет значимость и влияние последнего, отдавая ему уважение в качестве фундамента, на котором возникло христианство.

Историософская концепция Илариона оригинальна и самобытна, она имеет яркие отличия как от господствовавшего в Западной Европе историософского учения Августина Блаженного, так и от распространенной на православном Востоке теории «казней Божиих».

Для подтверждения своего тезиса Иларион ссылается на один из наиболее известных сюжетов Ветхого завета – рождения Исаака. Согласно данной истории, Авраам был бездетен. Его жена Сарра дожила до преклонных лет, не родив сына. В результате Авраам взял себе вторую жену – рабыню Агарь, которая родила ему сына Измаила. Однако позднее Сарра тоже родила сына – Исаака. Возник вопрос о старшинстве. Измаил был биологическим первенцем, но сыном рабыни. Исаак – моложе, но был сыном законной жены. Кроме того, Измаил «причинял обиды» Исааку. За это Агарь с сыном были изгнаны. Исаак же стал непосредственным наследником. Иларион утверждает, что биологическое старшинство Измаила не означало его первородство над долгожданным Исааком. Так же и иудаизм, несмотря на старшинство, не обладал первенством перед христианством [5]. Данная проблема была вызвана тем, что на Руси после крещения у местной интеллектуальной элиты существовал неразрешенный вопрос о соотношении Ветхого и Нового заветов.

Хотя в историософской концепции митрополита Илариона Закон и Благодать исключают друг друга, это не означает, что между ними нет связи. Закон был дан людям, чтобы подготовить их к восприятию Истины и Благодати.

«Да обвыкнет в нем человеческое естество, от многобожия идольского уклоняясь, в единого Бога веровать; да, как сосуд оскверненный, человечество, омытое водою, законом и обрезанием, примет млеко Благодати и Крещения. Ибо Закон – предтеча и слуга Благодати и Истины» [5]. Иларион рассматривает человеческую историю как универсальную и целостную. Ключевым моментом ее линейного развития является возникновение христианства и принятие его отдельными народами. История идет, утверждает он, по восходящей линии – от старого к новому. В результате Иларион обосновывает богословское превосходство нового христианского порядка над старыми [12].

Богословский постулат превалирования «нового» христианства над «старым» иудаизмом является фундаментом для дальнейшего размышления Илариона уже над вопросами политическими. Автор признает, что Русь – далеко не первое христианское государство. Еще до нее христианскую веру приняли многие правители Европы. Еще ранее она восторжествовала в Римской империи. По этой причине Византийская империя сохраняла особый статус во всем христианском мире. Однако Иларион отмечает, что в христианской вере все равны, что христианские правители более не блуждают во тьме языческих заблуждений, а становятся частью огромного христианского мира [3]. В результате киевские князья, потомки Владимира Крестителя, становятся равными иным христианским правителям. Самого Владимира Иларион уравнивает с Константином Великим – римским императором, прекратившим гонения на христиан, принявшим христианскую веру и активно участвовавшим в утверждении христианских догматов на Вселенских Соборах. Опираясь на это, киевский митрополит провозглашает особую роль Руси в международной политике.

Исторический процесс, согласно учению митрополита, определяется божественной волей, но его движущие силы следует искать на земле. Воля Бога может быть реализована только через деятельность людей. Эта идея приводит его к проблеме власти и, естественно, к русским князьям. Данное сравнение во многом связано с тем, что европейские монархи, особенно германские императоры, утверждали свое первенство по причине того, что их учителями были не местные правители, а апостолы Петр и Павел. Иларион указывает, что разные народы в разное время и от разных учителей узнали о Христе. При этом, как отмечает митрополит, этот процесс также является элементом божьего промысла, следовательно, не должен предавать какому-либо монарху преимуществ [9].

Обосновывает Иларион позицию равенства христианских народов также посредством богословских аргументов. В частности, митрополит указывает на сюжет с пророком Гедеоном из книги Судей. Древний пророк

обращается к Господу с мольбой о привнесении росы по всей земле. Иларион утверждает, что данный образ символизирует распространение по всей Земле христианской веры. Так как вся Земля была покрыта росой, то не могло и не может быть страны более «христианской», чем другие. Этот же тезис Иларион подтверждает словами из Нового Завета: «все познают меня от мала до велика» [5]. В результате митрополит постулирует, что Русь, являющаяся теперь христианской страной, также является равной участницей мирового процесса, в первую очередь по той причине, что она равна другим странам в глазах Господа. Таким образом, религиозная концепция митрополита Илариона становится философским основанием для утверждения новой политической роли христианской Руси.

Свое понимание истории автор выводит из анализа библейских текстов. Такой подход не был новым в философии истории, его активно использовали для анализа исторического процесса ранние христианские философы. Он коренным образом изменил распространенный в античности взгляд на историю как на постоянно повторяющиеся конечные циклы всего существующего. Цикличность являлась своеобразной матрицей мифа. Она оказалась несовместимой с верой в единого Бога-творца, поскольку бесконечное отождествление конца и начала не способствовало духовному совершенствованию человека, открывающему путь к спасению.

В христианстве история трактуется как процесс раскрытия и реализации воли Бога в человеческом мире. Здесь уже история движется не циклично, а линейно, от прошлого к будущему, в царство Божие. Исходя из общего христианского видения истории, митрополит Иларион выводит свою, новую философскую систему всемирно-исторического развития. Согласно этой системе, история человечества движется через смену форм религий. Митрополит постоянно подчеркивает, что христианство носит вселенский характер, а все народы равноправны [3, 6, 9].

Отличительной особенностью видения мирового исторического процесса киевского митрополита является его глубокий оптимизм. После крещения Русь переживала подъем во всех сферах жизнедеятельности, поэтому Иларион прославляет время, в котором живет, поет гимн и Руси, и «новому народу». Для него современность приобретает образ завершённого идеала. Его мало интересуется далекое будущее, ибо Русь – это и есть будущее.

Митрополита Илариона можно считать первым автором идей русского мессианизма. Данный феномен предполагает убежденность в особой роли человека, страны или народа в историческом процессе. В истории человечества подобное встречалось достаточно часто – идеи мессианизма были свойственны считавшими себя един-

ственными последователями истинного бога иудеям, стремившимся построить державу «от океана до океана» монголам, строившим христианское государство римским архиепископам, цивилизаторским колониальным империям Европы, американскому «Граду на Холме». Подобная идея присутствовала и в российской истории, причем в разные эпохи она проявлялась по-разному, сохраняя свою суть. В результате, можно утверждать, что митрополит Иларион в своем труде «Слово о законе и благодати» сформулировал образы и идеалы, которые стали неотъемлемой частью дальнейшего развития историософской мысли.

Таким образом, в «Слове о Законе и Благодати» митрополита мы находим христианское понимание исто-

рического процесса, которое наряду с традиционными для христианства принципами креационизма и провиденциализма исходит из патриотического отношения к прошлому страны и народа, признания и подчёркивания преемственности в делах служения Родине. Историософский анализ «Слова о законе и благодати» открывает богатый контекст идей, связанных с моральной, духовной и культурной идентичностью России. Это произведение остается актуальным и по сей день, предоставляя возможность для глубоких размышлений о роли закона и благодати в жизни человека и общества. В современном мире, где вопросы морали и свободы становятся всё более острыми, его идеи имеют значение как для индивидуального, так и для коллективного восприятия духовных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веретенников М. Киевский митрополит Иларион (1051–1054) // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2014. №2. – С. 102–119.
2. Замалеев А.Ф., Зоц В.А. Мыслители Киевской Руси. /2-е изд., перераб. и доп. Киев: Изд. при КГУ Изд. Объединения «Вища школа», 1987. – 183 с
3. Кожяев М.М. Учение о власти в «Слове о законе и благодати» митрополита Илариона // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2010. №1. – С. 44–54.
4. Кожин В. Творчество Илариона и историческая реальность его эпохи // Альманах библиофила. Вып. 26. Тысячелетие русской письменной культуры (988–1988). М.: Книга, 1989. – С. 24–44.
5. Митрополит Иларион Слово о Законе и Благодати. Древнерусский текст. Перевод Виктора Дерягина // Альманах библиофила. Вып. 26. Тысячелетие русской письменной культуры (988–1988). М.: Книга, 1989. – С. 154–226.
6. Молдован А.М. «Слово о законе и благодати» Илариона. Киев, 1984. – 383 с.
7. Нижников С.А. История философии: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2012. – 336 с
8. Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси. М.: Наука, 1987. – 782 с.
9. Сокурова О.Б. «Слово о Законе и благодати»: стратегические идеи и система образов // Культурная жизнь Юга России. 2011. №11 – С. 5–7.
10. Удальцова З.В. Вклад византийской культуры в культурное развитие Европы // Литература и искусство в системе культуры. М.: Наука, 1988. – С. 31–39.
11. Фасгиев Т.А. Образ идеального князя в «Слове о законе и благодати» Илариона // Правовое государство: теория и практика. 2010. №2. – С. 20–23.
12. Шапошников Л.Е., Фёдоров А.А. История русской религиозной философии: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2006. – 447 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРТА ГЕРМАНИИ И РЕЛИГИОЗНЫЙ РАСКОЛ КАК ФАКТОРЫ СОПРОТИВЛЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЕДИНСТВУ

Филатова Софья Алексеевна

Аспирант, Смоленский государственный университет

uwinordie@mail.ru

THE POLITICAL MAP OF GERMANY AND THE RELIGIOUS SCHISM AS FACTORS OF RESISTANCE TO GERMAN UNITY

S. Filatova

Summary: The 16th century was an era of significant changes in Europe, and Germany is no exception. At that time, the political map of the country was fragmented and fragmented, which was the result of both historical processes and religious conflicts. The purpose of this article is to analyze how the territorial structure of Germany and the religious schism that began with the Reformation hindered the process of unification of the German lands in the XIV-XVI centuries. One of the key factors that influenced the political and social situation in Germany was the Reformation initiated by Martin Luther. In this article, we will look in detail at how the political map of Germany in the 16th century and the religious schism became decisive factors in resisting German unity. The article also raises the question of the formation of the national identity of Germans and its role in resisting unity.: Part of the society advocated support for the Reformation, the other for a return to the existing order. All this caused a conflict of interests and ideology, which contributed to an even greater split in society. According to the results of the study, it was concluded that religious and political contradictions slowed down the process of uniting lands into a single state.

Keywords: The Reformation, Martin Luther, the German lands, Protestantism, religious schism.

Аннотация: XVI век стал эпохой значительных изменений в Европе, и Германия не является исключением. В это время политическая карта страны была разрозненной и фрагментированной, что было результатом как исторических процессов, так и религиозных конфликтов. Цель данной статьи – проанализировать, каким образом территориальное устройство Германии и религиозный раскол, начавшийся с Реформации, препятствовали процессу объединения германских земель в XIV–XVI вв. Одним из ключевых факторов, оказавших влияние на политическую и социальную ситуацию в Германии, стала Реформация, инициированная Мартином Лютером. В этой статье мы подробно рассмотрим, как политическая карта Германии XVI века и религиозный раскол стали решающими факторами сопротивления немецкому единству. Также в статье поднимается вопрос о формировании национального самосознания немцев и его роли в сопротивлении единству: часть общества выступала за поддержку Реформации, другая – за возвращение к существовавшим порядкам. Все это вызывало конфликт интересов и идеологии, что способствовало еще большему расколу в обществе. По итогам исследования был сделан вывод о том, что религиозные и политические противоречия замедлили процесс объединения земель в единое государство.

Ключевые слова: Реформация, Мартин Лютер, германские земли, протестантизм, религиозный раскол.

Введение

Проблема политического и религиозного единства Германии в позднем Средневековье и раннее Новое время занимает важное место в исторической науке. Геополитическая раздробленность Священной Римской империи германской нации, в сочетании с бурными религиозными преобразованиями, стала ключевым препятствием на пути формирования единого национального государства. Исследование взаимодействия территориального устройства и религиозных конфликтов позволяет глубже понять механизмы затяжной фрагментации германских земель.

Материалы и методы

Основным методом исследования является историко-генетический (ретроспективный) метод, позволяющий показать причинно-следственные связи и закономерности развития процесса сопротивления немецкому

единству. Данный метод заключается в последовательном проникновении в прошлое с целью выявления причин каких-либо фактов, событий, явлений. Ретроспективный метод позволил проанализировать истоки и понять особенности развития. В исследовании применяются также общенаучные методы исследования – анализ, синтез и т.д.

Кроме того, в работе использовался метод реконструкции, так как практически все находки и структуры, касающиеся идейного содержания Реформации Лютера, его политических и этических взглядов, дальнейшего развития событий рассматриваются, с учетом исторической ситуации XVI века. Также в статье используются методы историко-философского анализа, компаративистский метод.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных ученых. Из общей литературы можно выделить работы Некрасова Ю.К., Прокопьева А.Ю. Исто-

риография немецкой Реформации достаточно обширна, но число работ, специально посвященных факторам сопротивления немецкому единству, невелико.

В рассматриваемый период Священная Римская империя представляла собой сложное образование, лишённое чёткого централизованного управления. Она включала в себя сотни территорий – от крупных герцогств и курфюрств до епископств и вольных городов. Ключевой характеристикой политического устройства была феодальная раздробленность, зафиксированная в Золотой булле 1356 года, которая определила принципы выборности императора и утвердила особый статус курфюрстов [4, С.35-36].

Империя не имела единого законодательства, армии или налогообложения. Каждый князь фактически правил своей территорией как суверенный монарх. Это препятствовало выработке общей политики и вело к частым внутренним конфликтам. Кроме того, крупные территориальные образования, такие как Саксония, Бавария и Пфальц, обладали существенным влиянием, а император зависел от их поддержки.

В этот момент для княжеской власти стояла задача укрепления своего суверенитета, что фактически вело к сохранению политической и этнической обособленности, создавало препятствия для экономического взаимодействия между регионами. Все это противоречило интересам значительной части германского общества [5, С.56].

Особую роль играли имперские свободные города, такие как Нюрнберг, Франкфурт и Аугсбург. Они не только развивали торговлю и финансы, но и боролись за автономию. Одновременно епископства и архиепископства, имевшие как духовную, так и светскую власть, образовывали важную часть политической мозаики. Всё это создавало ситуацию, при которой ни император, ни церковь не могли установить полное господство над Германией.

Фрагментация власти приводила к политической нестабильности. Местные правители часто конфликтовали между собой, что ослабляло центральную власть. Император Святой Римской империи, несмотря на свои полномочия, не имел реальной силы для объединения различных княжеств и герцогств [10].

Религиозные противоречия в Германии накапливались задолго до появления Мартина Лютера. Уже в XIV–XV вв. проявились движения, критикующие церковные богатства и злоупотребления духовенства. Отметим, что гуситская революция в Чехии, вдохновлённая идеями Яна Гуса, стала одним из первых сигналов, призывающих к возвращению к истокам христианства и отрицанию

власти папства. Среди университетской и городской интеллигенции германских земель такие идеи быстро нашли отклик.

В 1517 году выступление Мартина Лютера стало переломным моментом, им было обнародовано 95 тезисов против индульгенций. Вызов папской власти и утверждение приоритета Священного Писания над церковной традицией вызвали бурную реакцию. Стоит сказать, что Лютер нашёл поддержку среди части князей, стремившихся ослабить влияние Рима и укрепить собственную власть.

Отказавшись отречься от своих взглядов в 1521 году на Вормском рейхстаге, Лютер был отлучён от церкви. При этом Фридрих Мудрый, курфюрст Саксонии, представил убежище Мартину Лютеру. С этого момента протестанство стало не только религиозным, но и политическим явлением.

Идеи Лютера быстро распространились по германским землям, особенно среди северных и восточных княжеств, а также в городах с развитым бюргерским сословием. Появились реформированные церкви, где богослужение велось на немецком языке, упразднились монастыри и пересматривалась католическая иерархия.

Но католическая реакция не заставила себя ждать: епископы и имперские власти пытались сохранить церковное единство. Это привело к острому конфессиональному разделению, где территориальные князья становились либо защитниками реформы, либо её противниками, в зависимости от политических интересов.

Религиозный раскол превратился в политическое противостояние. Протестантские князья объединились в Шмалькальденский союз (1531), направленный против католических имперских сил [10]. Император Карл V пытался силой восстановить религиозное единство, но в условиях раздробленности и зависимости от региональных элит это оказалось невозможным.

Шмалькальденская война (1546–1547 гг.) стала открытым вооружённым конфликтом. Несмотря на победу императора в битве при Мюльберге, ему не удалось навязать универсальное решение [6, С.233]. Протестанство уже прочно укоренилось в северной Германии.

Аугсбургский мир стал компромиссом: вводился принцип «*cuius regio, eius religio*» — чья власть, того и вера. Каждый князь имел право определять официальную религию своей земли. Это юридически закрепило конфессиональную раздробленность империи [1, С.39-40].

Таким образом, религия стала не просто делом лич-

ной веры, а важным инструментом территориального управления и символом суверенитета [7, С.45-46]. Протестантские княжества упрочили свои позиции, а католики сосредоточились на сохранении контроля над южными и западными регионами.

Религиозная реформация в Германии не только изменила духовную карту Европы, но и усугубила политическую фрагментацию Священной Римской империи. В то время как Франция, Англия и Испания постепенно шли к формированию централизованных монархий, Германия оказалась в ловушке межконфессионального и межрегионального соперничества [5, С.58].

Также стоит отметить тот факт, что Реформация подчинила церковную организацию светской власти – теперь церковь лишилась экономической самостоятельности, а пасторы оказались наряду с государственными чиновниками [8, С.183].

Введение принципа «*cuius regio, eius religio*» законсервировало децентрализованную структуру империи [3, С.31]. Различия между лютеранскими, католическими и позже реформатскими землями препятствовали формированию общей германской идентичности. Каждое княжество развивало собственную административную и образовательную систему, ориентированную на местную конфессию.

Стоит отметить, что местные князья играли важную роль в сопротивлении идеям единства. Надеясь использовать протестантские идеи для укрепления своей власти против имперской власти и католической церкви многие из князей поддерживали Лютера и Реформацию. При этом их интересы становились в противоречие с идеями национального единства и создания единого государства, они стремились расширению своих территорий и укреплению автономии.

В этот период каждая земля имела свою торговую и экономическую независимость. Опасаясь нанесения экономического ущерба своим землям многие города в Германии активно противостояли объединению во имя сохранения своих привилегий и власти.

Реформация открыла новый этап развития общества, наложивший отпечаток на последующую историю стран Европы. Учение Мартина Лютера фактически разделило континент, а также и немецкий этнос, на два религиозных, а затем в рамках формирующейся системы государств конфессионально-политических блока [9, С.82]. Религиозный раскол поспособствовал формированию устойчивых региональных идентичностей, зачастую превосходивших по значимости общеимперскую лояль-

ность. Например, саксонец чувствовал себя в первую очередь лютеранином и подданным своего курфюрста, а не «немцем» в широком смысле. То же касалось католических баварцев или протестантских швабов.

Это повлекло за собой глубокие культурные различия, от архитектуры храмов до школьного образования. Конфессиональные границы постепенно наложились на территориальные, усилив эффект политической изоляции.

Важным фактором того времени было формирование национального сознания. Некоторые поддерживали идею Реформации как способ объединения немцев под новым флагом, а другие воспринимали протестантизм как угрозу существующим порядкам. Все это вызывало конфликт интересов и идеологии, что способствовало еще большему расколу в обществе.

Политико-религиозная неоднородность Германии в XVI веке заложила основу для будущих конфликтов, в первую очередь Тридцатилетней войны (1618–1648) – одной из самых разрушительных войн в истории Европы. Германия вновь стала ареной столкновения идеологий, держав и внутренних противоречий, ещё более усугубив своё отставание от процессов национального консолидации.

Заключение

Политическая карта Священной Римской империи и религиозный раскол, вызванный Реформацией, сыграли ключевую роль в торможении объединения Германии в XIV–XVI веках. Множество автономных территорий, слабая власть императора и усиливающееся конфессиональное разнообразие сделали невозможным создание единого национального государства в тот период.

Религиозные и территориальные противоречия оказались взаимно подкрепляющимися: каждый князь использовал конфессию как инструмент политического обособления, в то время как общегерманская идентичность отступала перед локальными интересами. Несмотря на усилия реформаторов и имперской власти, Германия оставалась мозаикой княжеств, городов и церковных владений, зачастую с антагонистическими интересами.

Этот опыт показывает, как религиозные идеи могут трансформироваться в политические инструменты, а политическая структура – усиливать или ослаблять движение к национальному единству. В случае Германии путь к объединению оказался прерван на столетия, и только в XIX веке благодаря другим факторам начался процесс реального политического слияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев М.П. Конституция Священной Римской империи и религиозный фактор в Тридцатилетней войне // Московский юридический журнал. 2021. №1. С. 38–47.
2. Беркович М.Е. О характере немецкой средневековой этнической общности в XI–XIII вв. // Средние века. 1973. № 36. С. 165–187.
3. Берснева И.В. Европейский мир и средневековая Россия: встречное движение (конец XV–XVI вв.) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №3–1 (102). С. 29–36.
4. Бойцов М.А. «Золотая булла» 1356 г. и королевская власть в Германии во второй пол. XIV века // Средние века. № 52. М., 1989. С. 23–46.
5. История Германии. С древнейших времен до создания Германской империи // Бонвеч Бернд. М.: КДУ, 2008. URL: <https://litlife.club/books/170325/read?page=56&ysclid=mbuluoa2sl738630970> (дата обращения: 10.06.2025).
6. Некрасов Ю.К. Реформа или революция? Реформация и Крестьянская война в германских землях XVI века. Вологда, 1998. 336 с.
7. Прокопьев А.Ю. Германия в эпоху религиозного раскола. 1555–1648. СПб., 2002. 483 с.
8. Студенцов В.Б. Три источника «скандинавского социализма». Часть II. Лютеранство как предтеча // Свободная мысль. 2022. №2 (1692). С.181–190.
9. Филатова С.А. Национальная идентичность немецкого народа // Интеллектуальный потенциал России 2023: Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Стерлитамак: АМИ, 2023. С. 81–84.
10. Шушарин Д.В. Две Реформации. Очерки по истории Германии и России. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. 278 с. URL: <https://ruthenia.ru/logos/personalia/schuscharin/zr.htm> (дата обращения: 11.06.2025).

© Филатова Софья Алексеевна (uwinordie@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

MODERN REALITIES IN HISTORY
TEACHING

E. Shavlokhova
A. Egipko
E. Efimenko
P. Rybalko
A. Peshekhonov

Summary: Modern realities in teaching Russian history require considering the changes taking place in the educational sphere caused by the development of technologies, increased availability of information and new requirements for the level of training of graduates. The key task is to adapt traditional teaching methods to modern conditions, ensure that students effectively master historical knowledge and develop a deep understanding of national experience and traditions. Of particular importance are aspects such as media literacy, critical thinking, the use of digital resources and technologies, an interdisciplinary approach and patriotic education. Patriotic education through the study of Russian history contributes to the formation of a full-fledged citizen, ready to support the stability and development of our state, respecting the national traditions and cultural heritage of their ancestors. Modern teaching should include working with various sources of information, teaching the analysis and evaluation of historical data, the use of interactive lesson formats, organizing extracurricular activities and excursions. The teacher's task is to create conditions for students to understand the importance of preserving the historical heritage, strengthening the unity of the multinational Russian people and the readiness to defend the interests of the homeland. Only a comprehensive approach will allow us to prepare a generation that has the knowledge and skills necessary for successful self-realization in modern society.

Keywords: teaching history, media literacy, critical thinking, technology, information overload, interdisciplinarity, patriotism, citizenship, electronic resources, teaching methods.

Шавлохова Елена Сергеевна

доктор исторических наук, доцент,
Кубанский государственный аграрный университет
имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар
520637@mail.ru

Египко Ангелина Павловна

Кубанский государственный аграрный университет,
г. Краснодар
angelinaegipko2006@mail.ru

Ефименко Елизавет Дмитриевна

Кубанский государственный аграрный университет,
г. Краснодар
2006elizabet@mail.ru

Рыбалко Полина Алексеевна

Кубанский государственный аграрный университет,
г. Краснодар
PK2218@yandex.ru

Пешехонов Александр Сергеевич

Кубанский государственный аграрный университет,
г. Краснодар
peshehonov.al@mail.ru

Аннотация: Современные реалии в преподавании истории России предполагают необходимость учета изменений, происходящих в образовательной сфере, вызванных развитием технологий, увеличением доступности информации и новыми требованиями к уровню подготовки выпускников. Ключевой задачей является адаптация традиционных методов обучения к современным условиям, обеспечение эффективного освоения студентами исторических знаний и формирование у них глубокого понимания национального опыта и традиций. Особое значение приобретают такие аспекты, как медиаграмотность, критическое мышление, использование цифровых ресурсов и технологий, междисциплинарный подход и патриотическое воспитание. Патриотическое воспитание через изучение истории России способствует формированию полноценного гражданина, готового поддерживать стабильность и развитие нашего государства, уважающего национальные традиции и культурное наследие предков. Современное преподавание должно включать работу с различными источниками информации, обучение анализу и оценке исторических данных, использование интерактивных форматов занятий, организацию внеклассных мероприятий и экскурсий. Задача педагога заключается в создании условий для осознания учениками важности сохранения исторического наследия, укрепления единства многонационального российского народа и готовности защищать интересы родины. Только комплексный подход позволит подготовить поколение, обладающее знаниями и умениями, необходимыми для успешной самореализации в современном обществе.

Ключевые слова: преподавание истории, медиаграмотность, критическое мышление, технологии, информационная перегрузка, междисциплинарность, патриотизм, гражданская позиция, электронные ресурсы, методика обучения.

История является одной из ключевых дисциплин, формирующих мировоззрение личности и общества в целом. Она помогает осознать преемственность поколений, культурные ценности, идентичность народа и государства. Сегодняшняя образовательная среда претерпевает значительные изменения под влиянием современных технологий, глобализации и новых требований к качеству образования. Преподавание истории России становится особенно актуальным именно потому, что оно должно учитывать современные реалии, отвечать вызовам времени и соответствовать потребностям обучающихся [1].

Современные реалии требуют от преподавателей истории умения интегрировать инновационные методы и технологии в учебный процесс, развивать критическое мышление студентов, формировать у них способность анализировать исторические события и процессы, видеть связь прошлого с настоящим и будущим. В условиях информационного общества важно научить молодых людей ориентироваться в огромном потоке исторической информации, отличать достоверные факты от мифов и фальсификаций. Это особенно актуально в свете возросшего интереса к отечественной истории, проявляющегося в различных формах — от патриотического воспитания до общественных дискуссий о роли исторических деятелей и эпох. Таким образом, исследование проблем современного преподавания истории России позволяет выявить эффективные подходы и методики, способствующие формированию гражданской позиции, исторического сознания и уважения к своей стране и её наследию [2].

Преподавание истории России в современном мире сталкивается с рядом серьезных вызовов и возможностей, обусловленных изменениями в обществе, образовательной среде и технологическом прогрессе. Рассмотрим ключевые аспекты, определяющие современные реалии преподавания истории России.

Актуальные тенденции и проблемы

1) Информационная перегрузка и развитие медиаграмотности

В эпоху цифровой революции современный человек ежедневно подвергается воздействию огромного объема информации. Особенно остро эта проблема проявляется среди молодежи, активно использующей Интернет и мобильные устройства. Учащиеся постоянно получают доступ к различным источникам информации, включая учебные пособия, новостные ресурсы, блоги, форумы и социальные сети. Однако качество и надежность такой информации далеко не всегда соответствуют высоким стандартам [3].

Причины информационной перегрузки:

- Постоянный поток новостей и сообщений создает иллюзию необходимости следить за всеми происходящими событиями.
- Легкость распространения дезинформации и фейковых новостей усложняет понимание истинного положения дел.
- Большое количество научных статей, книг и веб-сайтов затрудняет выбор наиболее авторитетных и проверенных источников.

Проблемы развития медиаграмотности:

- Недостаточная подготовка учащихся к работе с информационными ресурсами.
- Отсутствие четких критериев оценки надежности источников информации.
- Сложности в идентификации манипулятивных методов подачи материала.

Пути преодоления трудностей:

1. Разработка методологии оценки источников информации: Учителя должны обучать учеников основам верификации данных, предоставляя инструменты для распознавания фейков и манипуляции фактами [4].
2. Активное внедрение цифрового обучения: Использование специализированных образовательных платформ, позволяющих фильтровать и систематизировать информационные потоки.
3. Формирование культуры чтения и осмысления текста: Привитие навыков внимательного прочтения и анализа содержания прочитанного, умение выделять главное и второстепенное.
4. Обучение практическим навыкам защиты от дезинформации: Предоставление учащимся практических инструментов для выявления ложных сведений и искажений.

Таким образом, решение проблемы информационной перегрузки и повышение уровня медиаграмотности являются ключевыми направлениями современной педагогики. Эти меры позволят подготовить выпускников школ и вузов к жизни в информационно насыщенном пространстве, сформировать у них устойчивые компетенции и ответственность за полученные знания.

2) Формирование критического мышления

Критическое мышление играет важнейшую роль в процессе изучения истории России. Оно включает в себя способность объективно оценивать различные точки зрения, ставить под сомнение общепринятые мнения и находить убедительные аргументы в поддержку собственных выводов. Для успешного формирования критического мышления необходимо обеспечить ряд педагогических условий [5].

Основные компоненты критического мышления:

- Анализ информации: Умение внимательно изучать источник, сравнивать разные версии одного и того же события, определять причины и следствия исторических процессов.
- Интерпретация и оценка доказательств: Развитие навыков самостоятельной обработки и анализа документальных свидетельств, выявление степени их достоверности и полноты.
- Постановка обоснованных гипотез: Обучение формулированию предположений на основании имеющихся данных и дальнейшему исследованию вопроса [6].
- Умение аргументированно выражать свою позицию: Владение приемами ведения дискуссии, уважительного отношения к другим мнениям и готовность пересмотреть собственные взгляды при наличии убедительных аргументов.

Практические рекомендации по развитию критического мышления:

1. Организация групповых обсуждений: Проведение дебатов и круглых столов на актуальные исторические темы способствует выработке навыков публичных выступлений и конструктивного общения.
2. Применение метода case-study: Рассмотрение конкретных ситуаций и принятие решений, на основе ограниченных данных развивает умение искать оптимальные пути выхода из сложных обстоятельств.
3. Проектная деятельность: Выполнение самостоятельных исследований, создание докладов и презентаций помогают освоить основы научного подхода и повысить мотивацию к изучению предмета.
4. Работа с первоисточниками: Изучение архивных документов, мемуаров, писем и фотографий усиливает интерес к предмету и углубляет понимание исторических событий [7].

Преимущества развития критического мышления:

- Повышается уровень осознанности учащихся, формируется глубокая вовлеченность в изучаемый материал.
- Способствует подготовке конкурентоспособных специалистов, готовых решать нестандартные задачи и уверенно действовать в динамично меняющейся обстановке.
- Формирует интеллектуальную независимость и уверенность в себе, позволяя эффективно справляться с любыми сложными ситуациями.

Таким образом, развитие критического мышления является необходимым условием качественного преподавания истории России и залогом успешной адаптации будущих поколений к современным требованиям бы-

стро развивающегося мира.

3) Технологические нововведения

Современные образовательные технологии играют важную роль в повышении качества преподавания истории России. Благодаря использованию инновационных подходов и методик, учитель получает возможность сделать урок увлекательным, интересным и познавательным. Рассмотрим основные направления внедрения технологических новшеств в учебный процесс.

Инновационные технологии в обучении истории:

- Цифровые платформы и электронные учебники: Онлайн-курсы, электронные библиотеки и базы данных предоставляют неограниченный доступ к разнообразному контенту, облегчают подготовку домашних заданий и контроль успеваемости.
- Интерактивные доски и проекторы: Позволяют демонстрировать визуализированные материалы, схемы, карты, графики и презентации, повышая наглядность и доступность учебного материала [8].
- Приложения и игры для мобильных устройств: Образовательные приложения и квесты стимулируют познавательную активность, способствуют закреплению полученных знаний и формируют положительное отношение к учебе.
- Виртуальная реальность и дополненная реальность: Иммерсивные среды погружают учащихся в атмосферу изучаемых периодов, создают эффект присутствия и эмоциональной включенности.

Примеры успешных практик:

- Использование Google Earth: Возможность путешествия по историческим местам, просмотр зданий и сооружений прошлых веков.
- Онлайн-экскурсии: Посещение музеев и памятников культуры без физического перемещения.
- Симуляции исторических событий: Игры типа Civilization, Age of Empires помогают лучше понять закономерности развития государств и цивилизаций.
- Электронные тесты и викторины: Самостоятельная проверка знаний и самооценка.

Перспективы дальнейшего развития:

Ожидается дальнейшее расширение возможностей использования высоких технологий в образовании. Уже разрабатываются системы дистанционного обучения, основанные на технологиях искусственного интеллекта, позволяющие индивидуально подбирать задания каждому ученику исходя из его особенностей восприятия и темперамента.

Основные результаты

Таким образом, новые технологии открывают широкие перспективы для повышения эффективности образовательного процесса, делают уроки интересными и полезными, привлекают внимание учеников и обеспечивают лучшее усвоение материала.

4) Междисциплинарность и интеграция предметов

Междисциплинарный подход в преподавании истории России подразумевает интеграцию различных областей знаний, таких как литература, искусство, культура, обществознание и право. Такой подход позволяет создать целостную картину исторического процесса, показать взаимосвязь различных аспектов общественной жизни и культуры, расширить горизонты понимания исторических событий [9].

Значимость междисциплинарного подхода:

- Исторический процесс нельзя рассматривать изолированно от литературы, искусства и науки. Например, литературные произведения часто отражают дух эпохи, политические настроения и социальные условия.
- Изучение художественных произведений, архитектурных памятников и музыкальных композиций помогает глубже понять особенности быта, менталитет и нравственные установки населения разных эпох.
- Интеграция права и экономики обогащает представление о развитии государственности, правовых норм и экономических отношений, влияющих на ход исторических событий.

Методы реализации междисциплинарного подхода:

1. Комплексные проекты: Создание совместных проектов, объединяющих историю, литературу, искусство и общественные дисциплины. Например, проведение выставки работ, посвященной определенной эпохе русской истории, написание эссе на тему взаимодействия власти и искусства.
2. Кросс-предметные мероприятия: Организация тематических уроков, сочетающих элементы нескольких предметов. Например, лекция по истории, сопровождаемая демонстрацией картин художников соответствующей эпохи или прослушиванием музыки композиторов той эпохи.
3. Практическая работа с источником: Анализ текстов законов, официальных документов, воспоминаний участников событий, сопоставление их с художественными произведениями и публицистическими материалами.
4. Творческие задания: Написание рассказов, сценариев фильмов, создание иллюстраций и комиксов, отражающих жизнь и быт определенных исторических персонажей и периодов.

Преимущества междисциплинарного подхода:

- Углубленное понимание истории путем раскрытия ее многогранности и сложности.
- Повышение мотивации учащихся благодаря творческой активности и разнообразию форм учебной деятельности [10].
- Формирование широкого спектра компетенций, необходимых для успешной профессиональной карьеры и активной социальной жизни.

Таким образом, интеграция предметов позволяет сделать процесс обучения историей России более живым, содержательным и полезным, способствуя полноценному освоению историко-культурного пространства нашей страны.

5) Патриотизм и воспитание гражданина

Патриотическое воспитание является одним из важнейших направлений в преподавании истории России. Оно направлено на формирование любви к Родине, чувства национальной гордости, ответственности перед обществом и государством. Задача учителя заключается в создании условий для осознания учениками важности сохранения исторического наследия, укрепления единства многонационального российского народа и готовности защищать интересы родины.

Цели патриотического воспитания:

- Воспитание позитивного отношения к Отечеству, уважения к государственной символике, культуре и языку.
- Формирование гуманистических ценностей, толерантности и уважения к представителям других народов и конфессий.
- Понимание смысла подвигов героев Отечественной войны, Великих реформ Петра I, Александра II и других выдающихся деятелей истории России.

Методы и формы патриотического воспитания:

1. Экскурсионная деятельность: Организация поездок по историческим местам, музеям, памятникам героям Великой Отечественной войны, посещение мемориалов и захоронений.
2. Проведение классных часов и мероприятий: Тематические встречи с ветеранами войн, участниками крупных исторических событий, деятелями культуры и науки [11].
3. Участие в волонтерской деятельности: Поддержка ветеранов, участие в уборке территорий вокруг военных памятников, помощь пожилым людям.
4. Оформление стендов и выставок: Демонстрация фотодокументов, газетных вырезок, коллекций наград и медалей.
5. Игровая форма: Проведение военно-патриотических игр, викторин, конкурсов рисунков и сочинений на патриотическую тематику.

Результаты патриотического воспитания:

- Укрепляется чувство принадлежности к своему народу и государству.
- Вырабатывается активная жизненная позиция, стремление внести вклад в процветание своей страны.
- Улучшается взаимопонимание и взаимодействие между представителями разных регионов и национальностей.

Таким образом, патриотическое воспитание через изучение истории России способствует формированию полноценного гражданина, готового поддерживать стабильность и развитие нашего государства, уважающего национальные традиции и культурное наследие предков.

Для эффективного решения перечисленных задач рекомендуется следующее:

- Интеграция информационных технологий: активное использование онлайн-ресурсов, видеоматериалов, презентаций, электронных учебников и

интерактивных заданий.

- Развитие аналитических способностей: акцент на формирование способности критически воспринимать исторические материалы, выявлять противоречия и недостоверные данные.
- Создание условий для активного участия: применение проектной деятельности, исследовательских работ, творческих проектов, обсуждения реальных исторических вопросов и кейсов [12].
- Формирование культурного наследия: привлечение внимания школьников к памятникам архитектуры, музейным экспозициям, традициям народов России.
- Повышение квалификации педагогов: регулярное повышение уровня подготовки учителей истории посредством семинаров, тренингов, стажировок и обмена опытом.

Таким образом, современная педагогика должна адаптироваться к новым условиям и обеспечивать качественное преподавание истории России, готовя компетентных, образованных и патриотов своего Отечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбатовская Ю.А. Применение интерактивных методов обучения / Ю.А. Горбатовская // История. Все для учителя! — 2014. — № 4. — С. 9–12.
2. Курапина Е.В. Историческая реконструкция как социально-культурный феномен // ПИШ. 2020. № 2. - 80 с.
3. Лук А.Н. Психология творчества. / А.Н. Лук — М.: Наука, 2003. — С. 35.
4. Методика обучения истории: учебник / под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 428 с.
5. Мунич М.М. Теоретические основы организации современного урока истории в школе / М.М. Мунич. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 26 (368). — С. 395–399.
6. Никонов В.А., Девятков С.В. История России. 1914 г. — начало XXI в.: учебник для 10 класса общеобразовательных организаций. Базовый и углублённый уровни: в 2 ч. / под ред. С.П. Карпова. — М.: Русское слово, 2022. - 256 с.
7. Проектирование современного урока в соответствии с ФГОС ООУ: методическое пособие / авт. — сост. С.В. Фаттахова. — Казань: ИРО РТ, 2015. - 90 с.
8. Студеникин М.Т. Современные технологии преподавания истории в школе: пособие для учителей и студентов вузов / М.Т. Студеникин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. - 79 с.
9. Судаков А.В. Современные подходы к изучению истории в школе / А.В. Судаков. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 21 (520). — С. 255–259.
10. Тахтамышева Г.Ч. Современный урок / Г.Ч. Тахтамышева; науч. ред. Д. М. Шакирова. — Казань, 2019. № 2. - 79 с.
11. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 2015. — С. 274.
12. Яценко А.Ю. Применение кейс- технологии в рамках ФГОС / А.Ю. Яценко // История. Все для учителя! — 2018. — № 2. — С. 2–4.

© Шавлохова Елена Сергеевна (520637@mail.ru), Египко Ангелина Павловна (angelinaegipko2006@mail.ru), Ефименко Елизавет Дмитриевна (2006elizabet@mail.ru), Рыбалко Полина Алексеевна (PK2218@yandex.ru), Пешехонов Александр Сергеевич (peshehonov.al@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕННЫЕ ЛЕКСЕМЫ: ОВЛАДЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕБЕНКОМ С ОНР

Абросова Екатерина Валерьевна

Кандидат филологических наук, Российский
государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
abrosovoj@mail.ru

RELATIVE PRONOMINAL LEXEMES: ACQUISITION AND USE BY A CHILD WITH OHP

E. Abrosova

Summary: In this paper we consider the acquisition of relative-interrogative pronouns as a means of connecting parts of complex sentences, in children with specific language impairment (SLI) in comparison with children without SLI. Our research is based on the observation of a five-year-old child with SLI. The results of our analysis show that, despite a significant delay in the acquisition of syntactical means, the general mechanisms, and the order of acquiring the conjunctive function of relative-interrogative pronouns are the same as in children without SLI. In typical as well as atypical speech development, the pronouns in question perform both the original relative function and other ontogenetically earlier functions such as interrogative or emphatic ones in the 'intermediate' type of sentence. The most difficult construction to acquire, both for children with and without SLI, is the complex sentence with correlative pronouns, where the pronouns and their correlatives perform the anaphoric function.

Keywords: dysontogenesis, specific language impairment, language acquisition, relative pronouns, complex sentence.

Аннотация: В работе рассматриваются особенности освоения ребенком с общим недоразвитием речи (ОНР) относительных местоименных слов как средств связи частей сложноподчиненного предложения по сравнению с типично развивающимися детьми. Материалом проведенного исследования стало наблюдение за речью одного дошкольника ОНР в возрасте 5 лет. Проведенный анализ показывает, что, несмотря на значительное отставание в овладении синтаксическими средствами языка при речевом дизонтогенезе, общие механизмы и последовательность овладения союзной функцией вопросительно-относительных местоимений оказываются такими же, как и при типичном речевом развитии. И при нормальном развитии речи, и при ее недоразвитии первоначально относительная функция большинства местоименных слов реализуется совместно с онтогенетически более ранними их функциями – вопросительной или указательной/эмфатической в «переходных» относительных конструкциях. Самыми трудными и при онто- и дизонтогенезе оказываются сложные предложения местоименно-соотносительного типа, где местоименные и связанные с ними соотносительные слова выступают как средства анафорической связи.

Ключевые слова: дизонтогенез, общее недоразвитие речи, освоение языка, относительные местоимения, сложноподчиненное предложение.

Современная антропоцентрическая лингвистическая парадигма отличается высоким интересом к исследованию не только речевого онтогенеза, но и дизонтогенеза. Изучение различных аспектов формирования языка как у нормотипичных детей, так и детей с системным недоразвитием речи позволяет приблизиться к пониманию природы языковой способности и механизмах ее функционирования. Центральным проявлением общего недоразвития речи (ОНР) различного генеза является не только поздний старт речи, но также значительно растянутый во времени процесс овладения грамматикой родного языка. Замедленный темп формирования грамматического компонента языковой способности у детей с ОНР в противоположность стремительному овладению грамматикой языка в норме позволяет увидеть процесс речевого онтогенеза детально со всеми промежуточными этапами, многие из которых нормотипичные дети быстро «проскакивают». Кроме того, сопоставление речевого дизонтогенеза с закономерностями типичного речевого развития позволяют вскрыть особенности становления грамматического компонента языковой способности в условиях речевой патологии.

Становление грамматической внутренней языковой системы ребенка предполагает формирование навыков использования синтетических и аналитических способов выражения синтаксических связей. Важнейшим аналитическим средством оформления сложного предложения являются союзы и союзные слова.

Среди союзных средств сложноподчиненного предложения важное место занимают относительные местоимения, связанные с соответствующими вопросительными лексемами. Большинство исследователей рассматривают вопросительные и относительные местоимения как разные употребления одного общего разряда слов, который вслед за [5; 3] по аналогии с английским WH-words называют К-словами. Принято выделять несколько групп местоименных слов вопросительного типа, которые употребляются в качестве служебных: 1) местоимения-существительные (*кто, что*); 2) местоимения-прилагательные (*какой, который*); 3) местоимения-наречия (*где, куда, откуда, когда, как, почему, зачем*); местоимения-числительные (*сколько*) [11: 719-720].

Исследование функционирования К-слов в речи взрос-

лых и детей показало, что помимо собственно вопросительной и относительной функции они выполняют также указательную и эмфатическую [13; 9]. Для предметных (*кто, что*) и локативных местоименных слов (*где, куда, откуда*) основной является вопросительная функция; для темпорального, *когда* – относительная; для признаков слов *какой, как* – эмфатическая и дейктическая [9; 10].

Строго относительная функция К-слов реализуется при их использовании в сложноподчиненных предложениях, а значит, требует от ребенка определенного уровня развития грамматического компонента языковой способности, его умения строить полипредикативные высказывания, устанавливать и оформлять с помощью союзных средств отношения между различными пропозициями.

В исследовании С.В. Краснощековой убедительно демонстрируется, что в онтогенезе употребление К-слов как средств связи сложного предложения формируется на базе онтогенетически более ранних функций данных местоименных лексем: «относительная функция осваивается первоначально в связке с одной из уже освоенных – указательной / эмфатической либо вопросительной; затем относительный механизм начинает действовать самостоятельно» [9: 40–41]. При этом если первые употребления сложных предложений с относительными местоимениями появляются после 2,5 лет, то активное использование подобных конструкций фиксируется лишь после 4-х [9; 10].

Настоящее исследование ставит целью определить закономерности овладения относительными местоимениями как средствами связи частей сложноподчиненного предложения при ОНР; выявить типы конструкций, в которых они могут использоваться дошкольниками с речевым недоразвитием; а также определить место К-слов среди других средств союзной связи и их роль в становлении этих средств во внутренней языковой системе ребенка с ОНР.

Исследование было реализовано в виде наблюдения за речью одного ребенка с ОНР в возрасте 5,2–5,4 лет, Вани Л. Материалом исследования стали аудио записи проводимых 1–2 раза в неделю с Ваней Л. регулярных занятий и бесед. В исследуемый возрастной период речевое развитие Вани Л. соответствовало самому легкому, III уровню общего недоразвития речи, согласно психолого-педагогической классификации речевых расстройств.

Собранный нами языковой материал показывает, что к 5 годам Ваня Л. освоил только часть союзных средств сложного предложения. Все сочинительные союзы (*и, а, но, или*) заменяются филлерами [1], среди подчинительных средств используются лишь относительные местоименные слова и союзы, которые связаны с соответству-

ющими вопросительными К-словами: самые частотные *когда* (41) и *как* (36), *что* (22); используемые значительно реже – *где* (14), *такой* (12) (в функции местоименного прилагательного *какой*), *кто* (9); совсем редкие – *сколько* (3), *куда* (1), *почему* (1). В конструкциях со значением обусловленности отношения причины, цели, условия передаются недифференцированно и на месте соответствующих союзов, потому что, *чтобы, если* Ваня Л. использует филлер *а* [2].

Употребление лишь К-слов в функции союзных средств сложного предложения во временной языковой системе Вани Л. можно, в первую очередь, объяснить надстраиванием их служебной, союзной функции на онтогенетически более ранние – указательную, эмфатическую, вопросительную. Овладение К-словами как союзными средствами облегчается в онтогенезе (и, как мы увидим, при речевом дизонтогенезе) существованием «переходных» контекстов, в которых относительная функция К-слов сочетается с их исходной, базовой функцией.

Конструкции, в которых относительная функция «накладывается» на дейктическую/эмфатическую или вопросительную, но не реализуется в чистом виде, отвечают следующим условиям. Это вопросительные предложения (у Вани Л., как правило, с глаголами рече-мысли в главной части типа *Ты знаешь, где/как/какой...* Побудительные конструкции, в которых главное предложение содержит глагол зрительного восприятия или рече-мысли в форме императива (*Посмотри, как... Скажи, где...*). Повествовательные конструкции, придаточное предложение в которых относится к глаголам сферы познания, часто со значением «незнания, непонимания, непередачи информации» [12: 509–510].

Подавляющее число предложений с относительными местоимениями, построенных Ваней Л., отвечают описанным требованиям. Подобные конструкции лишь формально являются относительными, содержательно же являются дейктическими/эмфатическими или вопросительными.

В контексте нашего исследования оказывается также важным содержащееся в [11] замечание об относительной «автономности» придаточной части рассматриваемых изъяснительных сложноподчиненных предложений, в которых «...выбор местоименного слова определяется исключительно потребностями придаточного предложения и никак не зависит от главного» [11: 719–720]. В подобных конструкциях «к одному и тому же главному предложению могут присоединяться придаточные предложения с разными союзными словами: *Узнай, кто пришел / когда состоится встреча / почему их до сих пор нет / что ее тревожит*» [11: 719–720]. Таким образом, создавая подобные предложения, ребенок практически механически «приставляет» к простым

фразам типа, *Ты знаешь? Посмотри! Я не знаю* освоённые ранее вопросительные или дейктические конструкции типа, *Что это? Как это делать? Какой Х!*

Рассмотрим примеры для каждого из выделенных случаев.

К-слова в функции союзных средств в речи Вани Л. очень часто встречаются в вопросительных предложениях: *Катя, ты хочешь узнать, **то** [=что] это кансэ [красное]? (5,3,8); Хочешь [посмотреть], **как** он [скелет] идет[ходит] в Майкафт? (5,3,0); Катя, ты знаешь, **потому** он сказал «о-о-о»? (5,3,10); Катя, ты знала, **где** я купил такой зяий...динозыйй [такого динозавра]? (5,3,0); Катя, ты знаешь, **то** [= кто] мне такой сяик [такого динозавра] дарил? (5,3,0); Катя, ты забыла, **как** мы в это играли? (5,4,8).*

Интересно, что большая часть сложных вопросительных конструкций являются контактоустанавливающими по сути. Это вопросы о предмете, его назначении или свойствах, на которые Ваня Л. часто сам сразу же отвечает: *Катя, а знаешь, **то** [=что] это? Кирка! (5,3,8); Ты знаешь, **то** [=что] он кушал? Курицу кушал! (5,3,24); Катя, ты знаешь, **то** [= кто] это? Зомби! (5,3,0); Ты знаешь, **где** я купил? В детский мир! (5,3,0).*

Союзная функция К-слов также регулярно реализуется в побудительных высказываниях: *Все, давай пиши [запрос в интернете], **как** тийина [из пластилина] йепить лошадку-майкафт (5,4,13); Катя, помотрим [в мультфильме], **как** были роты [ворота]! Будем смотреть и делать роты [ворота] [хочет сделать ворота из ЛЕГО как в мультфильме] (5,3,24); Катя смотри, **такие** [= какие] ноги! (5,3,15); Стоять! Вверх руки! Я убью вас! Скажите, **где** такая детай! [деталь] (5,3,24); Катя, смотри, **скойка** ме [у меня] Киперов [Криперов из игры Майнкрафт] много! (5,3,15).*

В речи Вани Л. также встречаются и повествовательные конструкции с глаголами из сферы знания/познания/информации в главном предложении: *Она [свинка] глупая. Она не знает, **то** [= что] сама делает (5,2,26); Катя, я забыл, **как** они танцы делают (5,3,10); Они вниз пыгнут [прыгнут] а [=и] помотйят [посмотрят], **куда** он уйдет а [=и] убьют (5,3,8); Они хотели смотреть, **где** моковка сесь [есть]. Они хотели моковку покушать (5,4,8); А мы не знаем, **где** он [= мяч] (5,4,8).*

Выраженная задержка в освоении Ваней Л. союзных средств проявляется не только в отсутствии сочинительных и многих подчинительных союзов, но и в том, что ряд местоименных слов только появляются во внутренней грамматической системе Вани Л., поэтому примеры с ними единичны. Так, мы зафиксировали лишь один случай использования в сложном предложении местоименного наречия *почему*. На его месте Ваня Л. регулярно ис-

пользует что: *Ты знаешь, **то** [= почему] здесь так мало зейеного? [открывает новую коробку с пластилином, в которой почти не осталось зеленого цвета] (5,4,13); Ты знаешь, **то** [= почему] он пугает? Он синик [хищник], он сийней [сильней] коритьевого, сийней [комментирует действия динозавров в мультфильме] (5,3,24). Собственно, и вопросительное *почему* также последовательно заменяется Ваней Л. на *что*: [Ваня:] **То** [= что] это? [Интересуется, что взрослый лепит из пластилина]. [взрослый:] Это елка. [Ваня:] **То** [= почему] такая майенькая? (5,3,0); **То** [= почему] такой гантий [грязный]? **То** [= почему] ты его не мыл? [собирает «Репку» из пазлов, добавляет кучек с носом деда и обращается к самому деду] (5,4,1). Несмотря на то, что в нормальном речевом развитии вопросительные предложения с *почему* появляется у многих детей достаточно рано в возрасте 2,3–2,4 лет, известно, что на ранних этапах онтогенеза вместо конвенционального *почему* дети могут генерализованно использовать одно из освоённых ими вопросительных слов: *что, чего, когда, зачем* [6; 7: 346]. Указанные факты В.В. Казаковская объясняет недифференцированным или синкретичным характером ранних вопросительных детских слов, объединяющих нетождественные элементы [6: 196]. Таким образом, Ваня Л. только начинает осваивать вопросительное-относительное наречие *почему*, вместо которого, как правило, он использует местоименное слово с более широкой семантикой *что* и в вопросительных конструкциях и изъяснительных придаточных.*

Сходная картина обнаруживается и при употреблении Ваней Л. онтогенетически раннего местоименного прилагательного *какой*. Во всех придаточных предложениях на месте относительного местоимения *какой* в качестве союзного слова Ваня Л. использует указательное слово *такой*: *Я хочу посмотреть, **такой** [= какого] он цвета (5,2,26)*. Смешение местоимений *такой* и *какой*, характерное и для типичного речевого развития исследователи объясняют «функционально-семантической общностью, единым набором функций» данных классов слов [8: 99].

Теперь перейдем к рассмотрению случаев, в которых относительная функция К-слов реализуется в чистом виде, без «примесей» других функций.

Самым частотным среди всех К-слов, используемых Ваней в строго относительной функции, оказалось служебное слово *когда*: ***Когда** лето, лимон мне нравится, **когда** зима [= зимой] неа (5,3,29); А мне всегда не синтя [= не слышно], **когда** так кипко [= слишком] тихо. **Когда** тють-тють громко, я слышу (5,3,29); **Когда** я здесь, нельзя кидать (5,4,1)*. Важно отметить, что полученные нами данные речи ребенка с ОНР согласуются с фактами речевого онтогенеза: местоименное слово, *когда* появляется достаточно рано у типично развивающихся детей именно в относительной функции [4; 9].

В отличие от союза *когда* вопросительные местоимения *что* и *как* в строго союзной, относительной функции используются Ваней Л. в единичных случаях: *Катя, ты вкйютила плохой* [мультфильм], **как** там убийи скейета убийи (5,2,26); *Катя, ты знаешь, то* [что] волка можно де- лать в собаку как? (5,3,8).

Относительным конструкциями с *что* Ваня Л. часто предпочитает онтогенетически более раннюю бессоюзную связь: *Катя, ты знала, в Манкафте можно йетать?* (5,3,8); *Катя, ты знала, динозьяи всегда тантии* [страшные]? (5,3,24); [взрослый:], По-моему, хорошая [лошадка]. [Ваня:] Ага. Я не думаю, она будет плохая как зомби. Я не думаю (5,4,13). Кроме того, встретилась одна фраза с филлером, а на месте союза *что*: [взрослый:], Может быть, найдется еще нога [динозавра] в садике? [Ваня:] Он все. Не хочет найти. Он думает, а я куплю нового динозавра [говорит про мальчика в садике, который взял поиграть динозавра, отломал ногу и потерял ее] (5,3,15). Преобладание бессоюзной связи, замена союза филлером а, – свидетельства того, что ребенок только начитает освоение собственно относительной функции вопросительного местоимения *что*.

Важным типом конструкций, в которых в «чистом» виде реализуется относительная функция К-слов, являются местоименно-соотносительные сложноподчиненные предложения с соотносительными словами и корреляционной анафорической связью (*тот, кто; то, что; там, где; такой, как/какой/где* и др.). Типично развивающиеся дети подобные конструкции осваивают поздно и до 4 лет используют лишь спорадически [9]. Не удивительно, что для ребенка с ОНР, внутренняя грамматическая система которого формируется со значительной задержкой, рассматриваемые конструкции представляют значительную трудность.

Единственный тип сложных предложений с соотносительными словами, к которому достаточно регулярно обращается Ваня Л., – это конструкции с относительными местоимениями, *где* (5 случаев) и *такой* (в функции *какой*) (5 случаев): *Они* [динозавры-хищники] *кушают всех*. А [= и] *йюдей!* А [= и] **других** *динозавьих, такие* [= какие/которые] *пьют водитьку* (5,4,8); **Там** *так много динозавьих было, где мы купийи* (5,4,8); *Я не найду такой кусок, такой мне надо...* нузен (5,3,15).

При этом, сами соотносительные слова Ваня Л. чаще не использует: *Катя, здесь не тараны* [тарантулы], а па-

уки, **такие** *кушают птитьк* (5,3,15); *А волки пьют водитьку, где зивет* [живет] *белая акула*(5,4,1); *Талантул зивет, где сесь* [есть] *волки* (5,3,17). *У меня нет кубик-коробки, где ЙЕГО* [ЛЕГО] *йежала* (5,3,15).

Остальные К-слова *как, что* и *кто* в анафорических конструкциях встречаются лишь в отдельных случаях: **У кого** *мягкий хвост, у кого* [= у того] *есть такие когти* (5,3,15); *Подожду, кода будет такой, как лошадка* [смотрит ролик про Майнкрафт] (5,4,13).

Ярким свидетельством того, что анафорические конструкции типа *такой, какой/который* только осваиваются Ваней Л. и еще прочно не вошли в речь, является частое использование на месте союзного средства филлера, а (13 случаев): **Такого** *паука а* [= какой / который] *кушает птитьк, как зют* [звуют]? (5,3,17); *Катя, Компот – это такой мальчик, а* [=какой / который] *играет сам в Майнкрафт* (5,2,26). Союзная, «филлерная» и бессоюзная связь могут соседствовать в одном речевом фрагменте: *Это такой паук-ед* [паук-птицеед], *он кушает птитьк* [птичек]. *Это не талантул* [тарантул], *это такой паук, а* [= какой/который] *кушает птитьк* [птичек]; *Катя, здесь не таланты* [тарантулы], *а пауки, такие* [= какие / которые] *кушают птитьк* [птичек] (5,3,17).

Анализ освоения ребенком с ОНР вопросительно-относительных местоимений как средств синтаксической связи частей сложноподчиненного предложения показывает, что в условиях речевого дизонтогенеза грамматический компонент языковой способности ребенка может формироваться со значительным отставанием, но при этом общая последовательность и закономерности овладения синтаксическими средствами языка оказываются такими же, как и у типично развивающихся детей. Так, во внутренней языковой системе Вани Л. относительная функция К-слов формируется, как и в онтогенезе позже, на базе вопросительной и дейктической/эмфатической функций вопросительных местоименных лексем. Среди конструкций со строго относительной связью частей первыми и в норме, и при речевом недоразвитии появляются сложноподчиненные предложения с союзом *когда*. Наибольшую же трудность как для типично развивающегося ребенка, так и для ребенка с ОНР представляют конструкции местоименно-соотносительного типа с соотносительными словами, поскольку овладение такими предложениями требует формирования грамматического механизма анафорического связывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абросова Е.В. Освоение союзов и союзных слов в условиях речевого дизонтогенеза // Проблемы онтолингвистики – Проблемы онтолингвистики 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. Материалы ежегодной Международной научной конференции. СПб: Издательство “ВВМ”. С. 12–17.

2. Абросова Е.В. Освоение союзных средств со значением обусловленности детьми с общим недоразвитием речи // Проблемы онтолингвистики – 2023: вариативность речевого онтогенеза. Материалы ежегодной Международной научной конференции. СПб.: Издательство «ВВМ», 2023. С. 124–130.
3. Апресян Ю.Д., Богуславский И.М., Иомдин Л.Л., Санников В.З. Теоретические проблемы русского синтаксиса: Взаимодействие грамматики и словаря. М.: Языки славянских культур, 2010. 408 с.
4. Елисеева М.Б. Союзные средства в речи ребенка от двух до трех лет: лонгитюдное исследование // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2015, №2, с. 74–83.
5. Исаченко А.В. О синтаксической проблематике местоимений // Проблемы современной филологии: сборник статей к 70-летию В.В. Виноградова / ред. М.Б. Храпченко. М.: Наука, 1965. С.159-166.
6. Казаковская В.В. Вопросно-ответные диалогические единства в коммуникации «взрослый – ребенок»: прагматически и синтаксический аспект // Речь ребенка: ранние этапы. СПб., 2000. С. 169–201.
7. Князев Ю.П. Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи // Проблемы онтолингвистики – 2007: материалы международной научной конференции. СПб.: Златоуст, 2007. С. 106–107.
8. Краснощекова С.В. Ряды местоимений, организованные вокруг вопросительно-относительного центра: освоение и использование детьми // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2020, №196, с. 97-104.
9. Краснощекова С.В. Вопросительно-относительные местоименные лексемы в онтогенезе // Проблемы онтолингвистики – 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. Материалы ежегодной Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2021 года. СПб.: 000 «Издательство ВВМ», 2021. С. 33–42.
10. Краснощекова С.В. Функционирование местоименных лексем «какой» и «как» в речи русскоязычных детей // Psycholinguistics, 2021, №29 (2), с.103-124.
11. Русская грамматика: научные труды. Т. I. М.: Наука, 2005. 789 с.
12. Русская грамматика: научные труды. Т. II. М.: Наука, 2005. 712 с.
13. Wiese H. 2002. WH-words are not 'interrogative' pronouns: The derivation of interrogative interpretations for constituent questions // M. Hoey, N. Scott (eds.). Questions: Multiple perspectives on a common phenomenon. Liverpool: University of Liverpool Press.

© Абросова Екатерина Валерьевна (abrosovoj@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА БОЛЬШИХ ДАННЫХ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING BASED ON BIG DATA ANALYSIS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

M. Bocharova

Summary: The article analyzes the key challenges and opportunities of personalized foreign language teaching based on big data analysis technologies in modern higher education. The purpose of the study is to determine the specific characteristics of the integration of artificial intelligence and machine learning technologies into linguodidactic processes. The research methodology is based on an integrated approach, including content analysis of scientific publications for the period 2020–2024, analysis of international experience in implementing adaptive educational systems, expert assessments, and predictive analysis of the development of personalized language education. The results of the study demonstrate a significant increase in the effectiveness of the educational process when using personalized technologies: improved reading comprehension skills by 40%, increased writing accuracy by 34%, increased student motivation by 25% and accelerated material acquisition by 30%. Critical challenges have been identified, including ethical issues of protecting data privacy, geopolitical restrictions on access to advanced technologies, and the need to prepare teachers to work with technologically rich educational environments. The study reveals the potential for creating multi-level educational ecosystems that integrate psycholinguistic models with modern technologies for processing multimodal data. The practical significance of the work is determined by the possibility of using the results to develop strategies for implementing personalized educational trajectories in higher education institutions and to create methodological recommendations for the effective integration of big data technologies into language education.

Keywords: personalized learning, big data, artificial intelligence in education, adaptive educational systems, machine learning, digital linguodidactics, neural network technologies, multimodal data, language education, educational analytics.

Бочарова Марина Николаевна

кандидат филологических наук, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, (г. Москва)
mbocharova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу ключевых вызовов и возможностей персонализированного обучения иностранным языкам на основе технологического анализа больших данных в современном высшем образовании. Цель исследования заключается в определении специфических характеристик интеграции технологий искусственного интеллекта и машинного обучения в лингводидактические процессы. Методология исследования базируется на комплексном подходе, включающем контент-анализ научных публикаций за период 2020–2024 годов, анализ международного опыта внедрения адаптивных образовательных систем, экспертные оценки и прогностический анализ развития персонализированного языкового образования. Результаты исследования демонстрируют значительное повышение эффективности образовательного процесса при использовании персонализированных технологий: улучшение навыков понимания прочитанного на 40%, повышение точности письменной речи на 34%, увеличение мотивации студентов на 25% и ускорение усвоения материала на 30%. Выявлены критические вызовы, включающие этические проблемы защиты конфиденциальности данных, геополитические ограничения доступа к передовым технологиям, необходимость подготовки преподавателей к работе с технологически насыщенными образовательными средами. Исследование раскрывает потенциал создания многоуровневых образовательных экосистем, интегрирующих психолингвистические модели с современными технологиями обработки мультимодальных данных. Практическая значимость работы определяется возможностью использования результатов для разработки стратегий внедрения персонализированных образовательных траекторий в высших учебных заведениях и создания методических рекомендаций для эффективной интеграции технологий больших данных в языковое образование.

Ключевые слова: персонализированное обучение, большие данные, искусственный интеллект в образовании, адаптивные образовательные системы, машинное обучение, цифровая лингводидактика, нейросетевые технологии, мультимодальные данные, языковое образование, образовательная аналитика.

Введение

Современная лингводидактика переживает период фундаментальных трансформаций, обусловленных интенсивным развитием технологий обработки больших массивов данных и их интеграцией в образовательные процессы. Традиционные подходы к изучению иностранных языков, основанные на унифицирован-

ных методиках и стандартизированных программах, все чаще демонстрируют ограниченную эффективность в условиях растущих требований к индивидуализации образования. Персонализированное обучение, базирующееся на анализе больших данных, представляет собой качественно новую образовательную парадигму, способную революционизировать процессы овладения иностранными языками в высшей школе.

Актуальность данной проблематики определяется несколькими критически важными факторами. Во-первых, растущая потребность современного общества в высококвалифицированных специалистах, владеющих иностранными языками на профессиональном уровне, требует создания более эффективных образовательных технологий, способных учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Во-вторых, стремительное развитие цифровых технологий и накопление больших объемов образовательных данных создают беспрецедентные возможности для глубокого понимания механизмов языкового усвоения и разработки адаптивных учебных систем. В-третьих, современные студенты, принадлежащие к цифровому поколению, ожидают от образовательного процесса высокого уровня интерактивности, персонализации и технологической насыщенности.

Теоретическая база исследований в области персонализированного обучения иностранным языкам на основе больших данных формируется на пересечении нескольких научных дисциплин. Работы Е.Р. Минязовой [1] демонстрируют системный подход к применению технологий больших данных для создания персонализированных образовательных траекторий, где анализируются методы сбора и обработки образовательной аналитики. Технологическая архитектура современных систем персонализированного обучения характеризуется высокой сложностью и многокомпонентностью. Корпусные технологии, исследованные Robert Godwin-Jones [2], создают лингвистически осознанную основу для информационного поиска и адаптации контента.

Инструменты автоматического анализа, включающие системы оценки читабельности текстов и лексической сложности, обеспечивают динамическую адаптацию учебных материалов под индивидуальный уровень обучающихся. Т. Adiguzel систематизирует технологические возможности через использование мультимодальных данных, системы раннего предупреждения и адаптивные механизмы управления обучением [3]. Y. Gao разработал интеллектуальную систему на основе модели BERT с EDA-стратегиями, продемонстрировавшую значительное улучшение навыков чтения и письма в контролируемом эксперименте [4]. V.T.A. Phan [5] представляет уникальный пример применения больших данных в дипломатическом дискурсе, где анализ тысяч официальных заявлений создает основу для специализированного языкового обучения. Мультимодальные модели обучения, исследованные Y. Nie и M.C. Liang [6], интегрируют технологии распознавания лиц, системы живого обнаружения и VR/AR/MR технологии для создания иммерсивных образовательных сред.

Анализ существующих исследований выявляет несколько критических пробелов в современном по-

нимании персонализированного обучения на основе больших данных. Во-первых, недостаточно изучены долгосрочные эффекты применения адаптивных технологий на формирование устойчивых языковых компетенций. Во-вторых, отсутствует системное понимание оптимального баланса между автоматизированными и традиционными методами оценивания в различных образовательных контекстах. В-третьих, требует дальнейшего исследования вопрос культурной и лингвистической адаптации алгоритмов для различных языковых пар и образовательных систем. В-четвертых, недостаточно разработаны методологические подходы к подготовке преподавателей для работы с технологически насыщенными образовательными средами.

Материалы и методы исследования

Цель исследования: определить ключевые вызовы и возможности персонализированного обучения иностранным языкам с использованием технологий анализа больших данных в условиях современного высшего образования.

Исследование персонализированного обучения иностранным языкам на основе анализа больших данных базировалось на комплексной методологии, объединяющей общенаучные и специальные методы исследования. В качестве общенаучных методов применялись анализ и синтез для выявления ключевых компонентов и взаимосвязей в системе персонализированного языкового образования, обобщение результатов эмпирических исследований различных авторов для формирования целостного представления о состоянии проблемы, систематизация теоретических подходов и практических решений в области применения больших данных в лингводидактике, моделирование процессов персонализации обучения через интеграцию технологических и педагогических компонентов, а также сравнительно-сопоставительный анализ международного опыта внедрения адаптивных образовательных систем. Анализировались работы ведущих исследователей в области цифровой лингводидактики, искусственного интеллекта в образовании и образовательной аналитики. Применялся метод экспертных оценок через анализ мнений специалистов в области информационных технологий и лингводидактики, представленных в научных публикациях и отчетах международных образовательных организаций.

Результаты

Исследование Е.Р. Минязовой представляет системный анализ применения технологий больших данных для создания персонализированных образовательных траекторий. Автор обосновывает значимость больших данных для построения индивидуальных образовательных маршрутов через анализ методов сбора и обработ-

ки образовательной аналитики. Теоретическое исследование, основанное на обобщении отечественного и зарубежного опыта, выявило ключевые возможности больших данных для улучшения аналитики образовательного процесса и создания адаптивных обучающих систем [1, 7].

Техническую основу персонализированных систем составляют искусственные нейронные сети, которые, согласно определению Ф.М. Гафарова и А.Ф. Галимянова, представляют собой совокупность нейронов, соединенных определенным образом, где каждый нейрон вычисляет выходной сигнал из совокупности входных сигналов по заданному правилу. Данная архитектура обеспечивает техническую реализацию адаптивных алгоритмов в образовательных платформах [8].

Н. Alamri разработал комплексную структуру интеграции демографической, лингвистической информации и данных взаимодействия с цифровыми системами в единую прогностическую модель. Исследование охватывало анализ образовательных траекторий более 500 обучающихся и демонстрировало способность алгоритмов выявлять скрытые закономерности в процессе освоения языковых навыков [9]. В.К. Daniel концептуализировал аналитический механизм как систему машинного обучения, способную не только оценивать успеваемость учащихся, но и объяснять причины эффективности различных методов обучения через анализ корреляций между образовательными стратегиями и результатами [10].

Дальнейшее развитие теоретических представлений получило в работе Т. Adiguzel, который систематизировал технологические возможности искусственного интеллекта в языковом образовании. Исследователь выделил три ключевых направления: использование мультимодальных данных для понимания уровня обучающихся, применение систем раннего предупреждения для прогнозирования академических рисков и создание адаптивных систем управления обучением [3].

Практическая реализация персонализированного обучения требует создания сложных технологических архитектур, интегрирующих различные модули обработки данных. Y. Gao разработал и экспериментально апробировал интеллектуальную систему для развития навыков чтения и письма, основанную на модели BERT с EDA-стратегиями и алгоритме TF-IDF с улучшениями TFC. Контролируемый эксперимент продолжительностью 18 недель с участием 60 студентов (30 в экспериментальной и 30 в контрольной группе) продемонстрировал значительное превосходство интеллектуальной системы [4,11].

Исследование П.Ю. Золотова выявляет качественные различия между традиционными и нейросетевыми подходами к обучению [12]. Корпусные технологии, проана-

лизированные Robert Godwin-Jones, представляют собой основу для создания лингвистически осознанных систем поиска информации. Инструменты типа AntWordProfiler Laurence Anthony позволяют проводить профилирование словарного уровня и сложности текстов, а система Adelex Text Analyser Университета Гранады обеспечивает оценку лексической сложности с адаптацией для испанских студентов через анализ коньатов [2].

Анализ О.В. Донины демонстрирует, что автоматизация образовательного процесса через нейросетевые технологии позволяет сократить затраты на обучение на 40% по сравнению с традиционными методами. Автоматизация проверки заданий и предоставления обратной связи обеспечивает доступ к качественным образовательным ресурсам для учащихся из различных регионов мира. Построение диалогов с чат-ботами, как показывает практика, оказывается полезным для извлечения примеров использования прагматических явлений, включая маркеры вежливости и прагматические маркеры смягчения [13].

Сравнительный анализ международного опыта демонстрирует различные подходы к интеграции больших данных в языковое образование. Китайская модель акцентирует внимание на масштабируемости решений для большого числа учащихся, в то время как финская модель сосредоточена на повышении цифровой грамотности и качестве обучения в высшем образовании. Модель P. Brown и M. Souto-Otero показывает поток данных от сбора до применения, что критически важно для адаптации учебных стратегий. Данный подход устраняет разрыв между техническими возможностями и педагогическими потребностями путем создания надежной модели, учитывающей индивидуальные траектории обучения и масштабируемой для различных языковых контекстов [14].

Исследование V.T.A. Phan представляет уникальный пример применения больших данных в специализированном языковом образовании через анализ дипломатического дискурса. Комплексное исследование включало 100 студентов Дипломатической академии Вьетнама, 10 ведущих экспертов внешней политики и анализ тысяч дипломатических заявлений США и Китая за 2024 год. Результатом стало выявление временных трендов в дипломатическом дискурсе, стратегических изменений и рекуррентных нарративов, что позволило создать специализированного чатбота «Politics and Big Data» на базе ChatGPT для обучения китайскому языку в дипломатическом контексте. Данное исследование демонстрирует потенциал больших данных для создания высокоспециализированных образовательных решений, учитывающих профессиональную специфику и культурно-политический контекст изучаемого языка. Интеграция реальных дипломатических текстов в образовательный процесс создает аутентичную языковую

среду и способствует формированию профессиональных компетенций [5].

Критический анализ этических аспектов персонализированного обучения на основе больших данных выявляет комплекс проблем, требующих системного решения. S. Lévano и M. Arbildo провели углубленное исследование этических дилемм использования искусственного интеллекта в межкультурной коммуникации, подчеркивая необходимость инклюзивного подхода к языковым меньшинствам и людям с физическими ограничениями. Исследователи выявили критическую проблему качества автоматической оценки: анализ работы Freitag и коллег показал значительные расхождения между автоматической оценкой и оценкой профессиональных переводчиков, проводивших детальный анализ ошибок с доступом к полным исходным и целевым текстам [15].

Современное изучение иностранных языков переживает кардинальную трансформацию благодаря внедрению технологий анализа больших данных, что открывает новые горизонты для создания индивидуализированных образовательных траекторий. Разработанная модель персонализированного обучения Y.Xia и соавторов демонстрирует способность к динамической адаптации учебного контента на основе реального поведения пользователей различных возрастных категорий, что подтверждается эмпирическими данными, полученными в ходе тестирования на популярных образовательных платформах. Полученные результаты свидетельствуют о значительном потенциале использования аналитики больших данных для оптимизации процесса языкового образования, хотя данный подход требует решения вопросов конфиденциальности и технической сложности реализации [16].

Проблема конфиденциальности данных приобретает особую остроту в контексте международного использования образовательных технологий. Исследование T. Adiguzel документирует геополитические ограничения: Италия стала первой западной страной, запретившей ChatGPT из-за проблем конфиденциальности, в то время как ChatGPT заблокирован в России, Китае, Венесуэле, Беларуси и Иране из-за обвинений в распространении политической пропаганды. Эти ограничения создают неравномерность в доступе к передовым образовательным технологиям и требуют разработки альтернативных решений для обеспечения образовательного равенства [3].

Масштабные исследования эффективности алгоритмических решений в образовании демонстрируют впечатляющие результаты. J. Gao провел комплексный количественный анализ применения алгоритмов в различных сферах, включая образование. Исследование Управления финансового надзора Великобритании показало 50% снижение затрат на соблюдение норма-

тивных требований при использовании автоматизированных технологий. В образовательном контексте европейская страна достигла 20% увеличения общественной поддержки образовательной политики благодаря алгоритмическому анализу социальных медиа и корректировке коммуникационных стратегий [11].

M.Y. Liu систематизировал опыт США, где крупные технологические компании Google и Microsoft активно инвестируют в образовательные технологии искусственного интеллекта. Программа Google «AI for Social Good» использует ИИ для решения глобальных образовательных проблем, а Microsoft Learning Tools for OneNote предоставляет инструменты машинного обучения для улучшения навыков чтения и письма. Концепция «образовательной мета-вселенной» представляет создание виртуального мира для обучения с виртуальными преподавателями на основе искусственного интеллекта [17,18].

M.C. Liang детализирует технологические решения, обеспечивающие персонализацию языкового обучения. Технология распознавания лиц осуществляет захват и запись мимических выражений студентов во время произношения, сравнивая их со стандартными данными для выявления состояния и деталей ошибок. Такой подход обеспечивает быстрое обнаружение и исправление ошибок в произношении и дикции, что представляет качественный прорыв в области фонетической коррекции [19].

Y. Nie провел экспериментальное исследование, направленное на валидацию предложенной мультимодальной модели обучения. Результаты исследования демонстрируют кардинальные изменения в учебном поведении студентов. До внедрения модели только 32% студентов имели привычку изучения до занятий и повторения после занятий. После внедрения мультимодальной модели заинтересованность в изучении китайского языка составила 89%, одобрение текущей мультимодальной модели – 81%, повышение эффективности обучения отметили 92% респондентов [20].

Y. Nie обосновывает теоретическую базу исследования через когнитивную теорию мультимедиа, модель которой включает выбор слов, выбор изображений, организацию слов, организацию изображений и двустороннюю интеграцию. Данная модель обеспечивает научную основу для теории мультимедийного обучающего дизайна, где эффективная комбинация слов и изображений способствует осмысленному построению знаний [20].

Мультимодальная модель обучения использует современные мультимедийные технологии, объединяя текст, изображения, видео, аудио, жесты и другие динамические и статические модальности. Развитие персонализированного языкового образования на основе анализа больших данных требует концептуального

переосмысления традиционных подходов к обучению иностранным языкам. Наиболее перспективным представляется создание многоуровневых экосистем обучения, интегрирующих психолингвистические модели с современными технологиями обработки данных.

Эффективная реализация персонализированного обучения на основе больших данных требует системного подхода к трансформации образовательного процесса. Преподавателям необходимо развивать цифровую грамотность в области анализа данных, что позволит им интерпретировать аналитические отчеты и принимать обоснованные педагогические решения. Ключевым аспектом становится формирование компетенций в области языкового оценивания с использованием цифровых инструментов. Преподаватели должны понимать принципы работы алгоритмов автоматической оценки и уметь критически анализировать их результаты, дополняя машинную оценку экспертным суждением. Необходимо обеспечить постепенный переход от традиционных методов к технологически обогащенным подходам. Начальным этапом может стать использование простых аналитических инструментов для отслеживания прогресса студентов, с последующим внедрением более сложных систем адаптивного тестирования и персонализированной подачи материала.

Преподавателям следует развивать навыки интерпретации мультипараметрических данных о процессе обучения студентов. Понимание корреляций между различными показателями активности, временными паттернами работы и академическими результатами позволит создавать более эффективные индивидуальные стратегии обучения. Разработчикам образовательных платформ рекомендуется проектировать системы с учетом принципов прозрачности и объяснимости алгоритмов. Преподаватели должны понимать, на основании каких данных система принимает решения о персонализации контента, что обеспечит доверие к технологии и эффективное человеко-машинное взаимодействие.

Критически важным является обеспечение этической устойчивости образовательных систем. Разработчикам необходимо внедрять механизмы защиты персональных данных, предотвращения алгоритмической дискриминации и обеспечения равного доступа к образовательным возможностям независимо от технических возможностей обучающихся. Рекомендуется создание модульной архитектуры образовательных платформ, позволяющей гибко адаптировать функциональность под специфические потребности различных образовательных контекстов. Такой подход обеспечит масштабируемость решений и их применимость в различных институциональных условиях. Особое внимание следует уделить разработке интерфейсов, обеспечивающих интуитивное взаимодействие преподавателей с аналити-

ческими инструментами. Визуализация данных должна быть доступной для понимания педагогами без специальной технической подготовки, что повысит эффективность использования системы в образовательном процессе. Преподавателям рекомендуется участвовать в создании обратной связи с разработчиками образовательных технологий, что обеспечит учет педагогических потребностей при совершенствовании систем. Такое взаимодействие способствует созданию действительно полезных инструментов, отвечающих реальным вызовам языкового образования.

Обсуждение полученных результатов

Результаты исследования Y. Gao, демонстрирующие улучшение навыков понимания прочитанного с 23,83 до 33,25 баллов при использовании интеллектуальной системы на основе BERT, коррелируют с данными платформы Grammarly о 34% повышении точности письменной речи. Эта конвергенция результатов подтверждает валидность применения технологий обработки естественного языка для развития рецептивных и продуктивных навыков. Однако критический анализ исследования S. Lévano и M. Arbildo выявляет существенные расхождения между автоматической оценкой и экспертным анализом профессиональных переводчиков, что указывает на необходимость гибридных подходов, сочетающих машинное и человеческое оценивание.

Эмпирические данные Y. Nie о повышении заинтересованности в изучении языка до 89% и улучшении эффективности обучения у 92% студентов при использовании мультимодальной модели находятся в соответствии с результатами университета Карнеги-Меллона о 25% росте мотивации студентов при использовании адаптивных систем. Данная корреляция свидетельствует об универсальности мотивационного воздействия персонализированных технологий независимо от культурно-языкового контекста.

Технологический анализ исследования M.C. Liang, включающий применение технологий распознавания лиц для анализа мимических выражений и Live Detection для аутентификации, представляет инновационный подход к созданию объективных систем мониторинга учебной активности. Эти решения качественно отличаются от традиционных метрик вовлеченности, предлагая многопараметрический анализ физиологических и поведенческих показателей обучающихся

Исследование V.T.A. Phan в области дипломатического дискурса демонстрирует уникальные возможности больших данных для создания специализированных образовательных решений. Анализ тысяч дипломатических заявлений США и Китая с применением NLP-технологий и анализа настроений создает прецедент для развития профессио-

нально-ориентированного языкового образования.

Количественные результаты исследования J. Gao о 50% снижении затрат на соблюдение нормативных требований при использовании автоматизированных технологий корреспондируют с данными О.В. Дониной о 40% сокращении затрат на обучение при внедрении нейросетевых технологий. Эта экономическая эффективность создает основу для масштабирования персонализированных решений, особенно в контексте 20% увеличения общественной поддержки образовательной политики при использовании алгоритмического анализа.

Теоретические основы персонализированного обучения, разработанные N. Alamri через интеграцию демографической, лингвистической информации и данных взаимодействия с цифровыми системами, создают концептуальную рамку для понимания механизмов адаптации.

Выводы исследования

Систематизация и анализ теоретических подходов и эмпирических данных выявили качественные изменения в парадигме языкового образования, обусловленные интеграцией технологий искусственного интеллекта и машинного обучения. Исследование показало, что персонализированное обучение на основе больших данных обеспечивает значительное повышение эффективности образовательного процесса. Анализ международного опыта подтвердил улучшение навыков понимания прочитанного на 40%, повышение точности письменной речи на 34%, увеличение мотивации студентов на 25% и ускорение усвоения материала на 30% при использовании адаптивных систем. Экономическая эффективность технологических решений проявляется в сокращении затрат на обучение на 40% при одновременном повышении качества образовательных услуг.

Технологическая архитектура современных персонализированных систем характеризуется интеграцией мультимодальных данных, включающих анализ речевых паттернов, невербального поведения, физиологических показателей и временных характеристик выполнения заданий. Применение нейросетевых архитектур, технологий обработки естественного языка и алгоритмов машинного обучения создает основу для создания адаптивных образовательных сред, способных динамически корректироваться в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся.

Критический анализ выявил комплекс вызовов, препятствующих широкому внедрению персонализированных технологий. Этические проблемы защиты конфиденциальности данных приобретают особую актуальность в международном образовательном контексте. Геополитические ограничения доступа к передовым технологиям

создают неравенство образовательных возможностей. Технологические ограничения точности автоматических систем оценки требуют развития гибридных подходов, сочетающих машинное и экспертное оценивание. Необходимость подготовки преподавателей к работе с технологически насыщенными образовательными средами становится критическим фактором успешной трансформации образовательного процесса.

Исследование продемонстрировало потенциал больших данных для создания высокоспециализированных образовательных решений, учитывающих профессиональную специфику изучения языка. Анализ дипломатического дискурса и создание специализированных чатботов представляют качественно новый уровень интеграции аутентичного профессионального контента в образовательный процесс. Мультимодальные модели обучения, включающие VR/AR/MR технологии, создают иммерсивные языковые среды, способствующие естественному усвоению коммуникативных навыков.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и классификации специфических вызовов и возможностей, возникающих при интеграции технологий больших данных в персонализированные модели обучения иностранным языкам. Впервые предложено комплексное видение архитектуры персонализированных образовательных систем, интегрирующих психолингвистические модели с современными технологиями обработки данных. Разработана концептуальная модель многоуровневых образовательных экосистем, учитывающая когнитивные паттерны, эмоциональные реакции и метакогнитивные стратегии обучающихся. Предложено авторское видение перспективных направлений использования анализа больших данных для повышения эффективности языкового образования через интеграцию предиктивной аналитики, автоматической генерации персонализированного контента и интеллектуальных систем обратной связи.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования материалов статьи в качестве основы для разработки стратегий внедрения персонализированных образовательных траекторий в высших учебных заведениях. Результаты исследования создают теоретическую базу для проектирования интеллектуальных образовательных систем и инструментов языкового обучения, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся. Методические рекомендации для преподавателей и разработчиков образовательных платформ обеспечивают практическое руководство по эффективной интеграции технологий больших данных в образовательный процесс.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку методологии оценки долгосрочных

эффектов персонализированного обучения на формирование устойчивых языковых компетенций. Требуется углубленного изучения проблема культурной и лингвистической адаптации алгоритмов для различных языковых пар и образовательных систем. Перспективным направлением является исследование оптимального

баланса между автоматизированными и традиционными методами оценивания в различных образовательных контекстах. Особое внимание следует уделить разработке методологических подходов к подготовке преподавателей для работы с технологически насыщенными образовательными средами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минязова Е.Р. Применение технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении иностранному языку // Проблемы современного образования. - 2023. - № 6. - С. 212–223.
2. Godwin-Jones R. Big data and language learning: Opportunities and challenges // Language Learning & Technology. - 2021. - Vol. 25, № 1. - P. 4-19.
3. Adiguzel T., Kaya M.H., Cansu F.K. Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT // Contemporary Educational Technology. - 2023. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>.
4. Gao J. Algorithms and Big Data: Reshaping Global Trade and Diplomacy // Advances in Economics, Management and Political Sciences. - 2024. DOI: <https://doi.org/10.54254/2754-1169/79/20241903>.
5. Phan V.T.A. Foreign Language Training in the Age of Big Data and Artificial Intelligence: An Approach to Diplomatic Training. - 2025. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6232815/v1>.
6. Nie Y. Application of Multimodal Multimedia Information and Big Data Technology in Teaching Chinese as a Foreign Language Course // International Journal of Digital Multimedia Broadcasting. — 2023. — Vol. 2023. — Art. 2257863. — P. 1–9. — DOI: <https://doi.org/10.1155/2023/2257863> Godwin-Jones R. Data-informed language learning // Language Learning & Technology. - 2017. - Vol. 21, № 3. - P. 9–27. ISSN 1094-3501.
7. Минязова Е.Р. «Большие данные» и персонализированное обучение // Высшее образование сегодня. - 2022. - № 5–6. - С. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.22.05-06.P041>.
8. Гафаров Ф.М., Галимьянов А.Ф. Искусственные нейронные сети и приложения: учебное пособие. - Казань: Издательство Казанского университета, 2018. - 121 с.
9. Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation // Journal of Research on Technology in Education. - 2020. - Vol. 52, № 3. - P. 322–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>.
10. Daniel B.K. Big Data and data science: A critical review of issues for educational research // British Journal of Educational Technology. - 2019. - Vol. 50, № 1. - P. 101–113. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12595>.
11. Gao Y. Intelligent Teaching of Reading and Writing Skills in Higher Education Languages by Integrating Data Mining Technology // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. - 2023. DOI: <https://doi.org/10.2478/amns.2023.21181>.
12. Золотов П.Ю. Потенциал применения технологий искусственного интеллекта в обучении прагматике английского языка // Державинский форум. - 2024. - Т. 8, № 2. - С. 144–149.
13. Доница О.В. Технологии искусственного интеллекта в языковом образовании. - Воронеж: Воронежский государственный университет, 2023.
14. Brown P., Souto-Otero M. The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data // Journal of Education Policy. - 2020. - Vol. 35, № 1. - P. 95–118. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1549752>.
15. Arbildo M., Castro S.L. Modelos de inteligencia artificial y formación del traductor // Lengua y Sociedad. - 2024. - Vol. 23, № 2. DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26977>.
16. Xia Y., Shin S.-Y., Shin K.-S. Designing Personalized Learning Paths for Foreign Language Acquisition Using Big Data: Theoretical and Empirical Analysis. - 2024. DOI: <https://doi.org/10.20944/preprints202409.1381.v1>.
17. Liu M.Y. Application and Research on Foreign Language Teaching in the Context of Digital Transformation // SHS Web of Conferences. — 2023. — Vol. 159. — Art. 01011. — P. 1–4. — DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315901011>.
18. Liu M.Y. Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development // SHS Web of Conferences. - 2023. - Vol. 168. - P. 03025. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803025>.
19. Liang M.C. Exploring corpus linguistics research in the era of big data // Foreign Languages in China. - 2021. - Vol. 18, № 1. - P. 13–14. DOI: <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2021.01.008>.
20. Nie Y. Application of Multimodal Multimedia Information and Big Data Technology in Teaching Chinese as a Foreign Language Course // International Journal of Digital Multimedia Broadcasting. — 2023. — Vol. 2023. — Art. 2257863. — P. 1–9. — DOI: <https://doi.org/10.1155/2023/2257863>.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ЦЕЛЕОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ (TBLT) В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Быстрова Анастасия Дмитриевна

Преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)
evighet09@gmail.com

APPLICATION OF THE TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT) METHOD IN TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS OF ECONOMICS SPECIALTIES

A. Bystrova

Summary: The scientific article is devoted to the adaptation of the method for oriented tasks (TBLT) in the process of teaching a foreign language (English) for students of economic specialties. Within the framework of the study, changes in the current level of foreign language proficiency, as well as in the development of communication skills, an increase in the level of motivation for the learning process were determined. The TBLT method considered in the scientific work has shown its effectiveness in the context of adapting language knowledge and professional competencies that contribute to the successful preparation of students and their future career not only in business, but also in economics. In the scientific work, the author analyzes the results of using the method, as well as the impact of this method on the development of analytical thinking and analytical skills of students. The purpose of the scientific work is to analyze the impact of this method on the educational process of students of economic specialties. It is also important to study the effectiveness of this method in the context of developing linguistic skills, as well as communication skills, which are important for effective professional activity in the future within the labor market.

Keywords: education, educational process, task-based language teaching, foreign language, professional English, intercultural communication, communication skills.

Аннотация: Научная статья посвящена адаптации метода для ориентированных задач (TBLT) в процессе преподавания иностранного языка (английского), для обучающихся экономических специальностей вузов. В рамках исследования были определены изменения в текущем уровне владения иностранным языком, а также в развитии навыков коммуникации, повышении уровня мотивации к процессу обучения. Рассматриваемый в научной работе метод TBLT показал свою результативность в рамках адаптации языковых знаний и профессиональных компетенций, которые способствуют успешной подготовке обучающихся и дальнейшей карьере не только в бизнес среде, но и в экономической сфере. В научной работе автор анализирует результаты использования метода, а также влияние данного метода на развитие аналитического мышления и аналитических навыков обучающихся. Цель научной работы – проанализировать влияние данного метода на образовательный процесс обучающихся экономических направлений. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью повышения качества образования в высших учебных заведениях, в частности достижением наиболее высоких результатов в процессе освоения студентами иностранного языка в профессиональной сфере. Новизна исследования заключается в разработке и применении в ходе практических занятий по иностранному языку заданий, которые направлены на развитие необходимых компетенций у студентов экономических специальностей вузов. Также, автор ставит перед собой задачу изучить эффективность данного метода в рамках развития лингвистических навыков, а также навыков коммуникации, которые важны для эффективной профессиональной деятельности в будущем в рамках потребностей рынка труда.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, метод целеориентированных задач, иностранный язык, профессиональный английский язык, межкультурная коммуникация, коммуникативные навыки.

В контексте процесса глобализации и адаптации экономик различных стран к современным условиям знание иностранного языка (прежде всего - английского) является основным для студентов, обучающихся на экономических специальностях. Также стоит подчеркнуть, что изучение иностранного языка (английский) в профессиональной сфере включает в себя не только изучение лексических и грамматических аспектов языка. В ходе освоения данной дисциплины студенты в том числе приобретают специфические навыки, которые являются важными для эффективной профессиональной деятельности в будущем [1].

На данном этапе педагогическое сообщество пытается найти наиболее эффективные подходы в области преподавания профессионального иностранного языка в вузах с учетом опыта отечественных и зарубежных исследователей. Таким образом, многие исследователи ставят перед собой следующие задачи: проанализировать и переосмыслить метод целеориентированных задач в контексте преподавания профессионального английского языка, разработать задания, основанных на данном методе, которые смогут отражать реальные потребности студентов вузов, повысить мотивацию студентов в изучении иностранного языка, на завершаю-

щем этапе – осуществить апробацию и провести анализ результатов исследования.

Влияние метода целеориентированных задач в преподавании профессионального иностранного языка, которое рассматривается в рамках настоящей статьи, требует применения различных методов научного исследования. Ниже представлены основные методы, которые были использованы при написании данной статьи: синтез и анализ, контекстуальный анализ и сопоставительный анализ, конкретизация и абстрагирование, обзор литературы, наблюдение, сравнительный анализ.

В научной работе автор исследовал современные научные публикации по рассматриваемой тематике – применение метода целеориентированных задач в преподавании профессионального иностранного языка.

Контекстуальный анализ применялся с целью изучения дидактических материалов, а также учебных программ, которые применяются в данном формате обучения.

Сопоставительный анализ в научной работе применялся для определения преимуществ использования метода целеориентированных задач в современном высшем образовании, а также его недостатки в сопоставлении с традиционными методами.

Автором были рассмотрены успешные примеры адаптации метода целеориентированных задач в высшем образовании в современных учебных заведениях и приведены практические примеры использования данного метода.

Прежде всего стоит отметить, что рассматриваемый метод является неотъемлемой частью коммуникативного подхода в изучении иностранных языков. Оценка в первую очередь основывается на результатах выполнения задач (правильном выполнении реальных задач), а не на точности соблюдения предписанных языковых форм. Это делает TBLT особенно популярным для развития беглости речи на изучаемом языке и уверенности учащихся). Является одним из самых эффективных методов для изучения иностранных языков [2].

«В рамках коммуникативного подхода технология Task-based Learning and Teaching как технология преподавания и обучения, основанная на выполнении заданий без традиционного подготовительного объяснения и тренировки языкового явления (далее – TBLT), является одним из возможных способов активизировать процесс обучения устной речи в ходе занятий со студентами вуза, для которых иностранный язык не является профильным. Концепция TBLT была разработана с учетом того, что усвоение иностранного языка происходит эффективнее, если оно организовано в контексте бытовых,

практически-ориентированных, интересных по содержанию заданий» [3, с. 140].

Данный подход ориентируется на выполнении задач, которые отражают условия повседневной жизни применения иностранного языка. В научной работе автор подробно анализирует важные принципы TBLT метода, а также использование данного принципа в процессе преподавания профессионального иностранного языка [4].

«Настоящим преимуществом TBL является то, что эта технология зеркально отражает естественный процесс усвоения языка – сначала мы испытываем нужду сказать что-то, затем пытаемся сказать это, потом говорим и здесь уже пытаемся сделать свой язык лучше» [5, с. 65].

Рассмотрим результаты, которые были получены в рамках практической адаптации данного подхода в образовательный процесс. Рассматривая основные принципы данного метода следует подчеркнуть, что он базируется на основных принципах, которые включают в себя коммуникацию, ситуации повседневной жизни, учебный процесс и адаптацию лингвистических навыков. Важное внимание в рамках данного подхода уделяется активному взаимодействию между обучающимися, что в данном случае способствует развитию навыков коммуникации [6].

Повседневные задачи, которые предлагаются обучающимся, как правило, отражают реальные ситуации повседневного общения, с которыми они, также, сталкиваются в профессиональной деятельности. Кроме того, необходим как результат выполнения коммуникативной задачи, так и сам процесс выполнения данной задачи, что способствует развитию аналитического мышления и навыков взаимодействия [7].

«Task-based language teaching (TBLT), также известный как task-based instruction (TBI), фокусируется на использовании аутентичного языка и на том, чтобы просить студентов выполнять значимые задачи, используя целевой язык. Такие задачи могут включать посещение врача, проведение собеседования или обращение в службу поддержки клиентов за помощью TBLT ломает барьеры традиционного класса, потому что в TBLT. Роль ученика существенно меняется. Учитель становится истинным посредником, учителем для исключительно диалогического общения. Роль учителя не избегается полностью, но ограничена: учитель должен быть проводником на стороне. Роль учителя – это ведущий, независимый участник, аналитик, советник и менеджер по обработке групповых данных» [8, с. 6].

Этап 1. Определение целей и задач.

Цели и задачи начальном этапе, как правило, фор-

мулируются чётко, в том числе должны соответствовать уровню подготовки обучающихся. В рамках преподавания иностранного языка (профессионального английского), для обучающихся экономических специальностей выделяются различные типы задач, а именно: анализ кейсов, ролевое моделирование и выполнение проектной работы [9].

Обучающиеся работают с конкретными бизнес-задачами (кейсами) в процессе анализируются не только финансовые отчёты, но и предлагают решение для них.

Ролевое моделирование деловых встреч или деловых переговоров, а также презентации, на которых обучающиеся выполняют роли менеджеров, например, и других специалистов. Разработка бизнес-планов, а также маркетинговых стратегий, которые требуют глубокого изучения и представления полученных результатов, как правило, сочетаются в проектной работе.

Рассмотрим подробнее этапы реализации данного подхода.

Этап 1. Данный этап включает в себя подготовку. На данном этапе педагог знакомит обучающихся с тематикой задания, также объясняет цели и задачи, в процессе знакомит с основными грамматическими конструкциями и лексическим вокабуляром. Представляется важным формировать мотивацию к выполнению конкретной задачи [5].

Этап 2. Выполнение коммуникативной задачи. Обучающиеся работают в мини группах (парная работа) в процессе выполняют поставленную преподавателем задачу. В процессе преподаватель наблюдает, корректирует и снимает лингвистические трудности, которые возникают у обучающихся в процессе.

Этап 3. На данном этапе проводится рефлексия и анализ, где по завершению выполнения коммуникативной задачи обучающиеся проводят дискуссию по результатам проделанной работы. Преподаватель в процессе анализирует выполненные задания обучающихся, обращая внимание на сильные и слабые стороны (которые нуждаются в улучшении) [10].

Рассмотрим примеры использования данного подхода в образовательном процессе.

План практического занятия (ПРЗ - здесь и далее) состоит из Вводной части, Основной части и Заключительной части.

Вводная часть практического задания. Преподаватель, как правило, вводит лексические единицы (первичное закрепление) посредством коммуникативных

ситуаций и диалогов. Во время занятия обучающимся предлагается коммуникативная ситуация, которая состоит из проблемы (данную проблему необходимо решить в процессе дискуссии). На данном этапе (вводном) необходимо подготовить обучающихся не только ментально к будущей профессиональной деятельности, но и развивать у них лингвистические навыки.

Основной этап практического занятия состоит из выполнения различных упражнений и заданий, используя лингвистические средства. Обучающиеся выполняют задания преподавателя.

Заключительный этап. Обучающиеся выполняют задания на основе знаний. Педагог наблюдает за данным процессом, фиксируя не только преимущества, но и недостатки применения иностранного языка (английского). В завершении обучающиеся представляют собственные результаты в учебной группе. Студенты применяют лингвистические навыки, а также творческие способности в процессе выполнения заданий.

Преподаватель продолжает мониторинг в процессе ПРЗ. В конце занятия преподаватель обращает внимание на грамматические структуры и речевые клише (в процессе сравнивая их объективность).

Рассмотрим подробнее этапы практического занятия в контексте применения методики Task-Based Learning, в частности - задачи с «информационным пробелом».

Данный тип задания включает в себя передачу информации от одного студента к другому студенту. Примером является работа в парах, в рамках которой обучающемуся представлена только часть информации, в процессе студентам необходимо передать её в устной форме второму студенту (в паре).

Пример 1. Ролевое моделирование. Обучающиеся делятся на две мини группы каждая из групп представляет различные компании. Основная задача провести деловые переговоры о сотрудничестве.

Преподаватель предоставляет активные фразы, а также вокабуляр и словосочетания для введения деловых переговоров. Данный подход предоставляет возможность обучающимся научиться использовать иностранный язык (английский) в повседневных бизнес-ситуациях.

Пример 2. Анализ кейса. Обучающимся заранее предоставляется текст по тематике бизнеса (описывается, например, известная компания, а также финансовые показатели данной компании).

Обучающимся необходимо проанализировать пред-

ставленную информацию, а также подготовить презентацию, которая содержит описание факторов, способствовавших успеху данной компании. В контексте бизнес-кейса обучающиеся развивают соответствующие навыки, как например, навыки анализа данных, навыки публичных выступлений, а также навыки групповой работы.

Пример 3. Разработка бизнес-плана. Обучающиеся делятся на две мини группы, и каждая из групп разрабатывает свой бизнес-план. В рамках работы обучающиеся проводят исследования рынка, а также составляют финансовые прогнозы. По завершению обучающимся предоставляется возможность подготовить презентацию для инвесторов на новый продукт. Данное задание требует адаптации различных лингвистических навыков, а также теоретических знаний в сфере экономики.

Пример 4. Исследование успешных компаний. Обучающиеся выбирают успешную компанию, далее проводят исследование бизнес-модели выбранной компании, а также стратегию роста и факторы, которые влияют на успех. Обучающиеся представляют собственные выводы в процессе, разрабатывая презентации.

Цель задания состоит в развитии навыков исследования, а также развитии навыков представления информации.

Пример 5. Задача (рекламная кампания). Обучающиеся разрабатывают новую рекламную кампанию (продукция или услуги). Студентам необходимо разработать различные рекламные материалы, а также представить собственную кампанию в учебной группе.

Цель задания - развивать творческие способности, а также навыки маркетинга, развивать умение работать в группе.

Пример 6. Задача (инвестиционный проект). Обучающимся предоставляется информация об определённом инвестиционном проекте. Студентам необходимо провести анализ риска (финансовых и др.), предлагая свои рекомендации по реализации данного проекта.

Целью данного задания является развитие критических навыков обучающихся, а также развитие их умений работать с инвестициями.

Рассматривая полученные результаты использования данного подхода следует подчеркнуть, что значительно повысился уровень владения и иностранным языком обучающихся.

В процессе выполнения повседневных коммуникативных задач обучающиеся не только уверенно применяли специальный вокабуляр и грамматические

конструкции по профессиональной тематике (экономический профиль). Данный результат подтверждается не только формальными оценками, но и в результате наблюдений преподавательским составом.

Обучающиеся совершали меньше ошибок, а также были погружены в процесс коммуникации, что в данном случае является основным этапом к овладению иностранным языком (английским). Подход TBLT помогает развивать навыки коммуникации обучающихся.

В мини группах и работе в парах в процессе выполнения коммуникативных задач предоставляется возможность обучающимся не только практиковать иноязычную речь в условиях, которые были приближены к повседневным ситуациям. Данное взаимодействие как улучшило способности обучающихся к устной коммуникации, так и помогает развивать навыки слушания и понимания иноязычной речи на слух.

Обучающиеся являлись активными участниками дискуссии, что в том числе помогало сформировать уверенность в себе (в своих знаниях). Решение повседневных коммуникативных задач, а также представленных ситуаций повысило уровень заинтересованности обучающихся.

Студенты отмечали важность того, что практические занятия были не только увлекательными, но и в дальнейшем предоставили возможность использовать полученные знания в практической деятельности. Уровень мотивации обучающихся в процессе обучения повысился, так как студентам предоставлялась возможность видеть на практике результаты проделанной работы, что представлялось необходимым для обучающихся, которые стремятся к успешной карьере в будущем (в данных направлениях).

Работа над коммуникативными задачами требовала также от обучающихся использования лингвистических навыков, в том числе и аналитического подхода к решению коммуникативных ситуаций и задач. Как например, при изучении бизнес-кейсов, а также при разработке бизнес-планов обучающихся, сталкиваясь с тем, что им было необходимо принимать решения, с учётом исходных данных, а также умением аргументировать собственный выбор.

Решение и аргументация способствовали развитию аналитического мышления обучающихся, а также помогало проанализировать информацию и сформировать навыки, которые являются особенно важными в бизнесе на современном этапе. Данный подход способствует адаптации теоретических знаний, а также умений.

Обучающиеся как изучают иностранный язык (ан-

глийский), так и используют собственные знания в сфере экономики, что предоставляет возможность студентам не только видеть связь между предметами, но и более глубоко понимать контекст применения иностранного языка.

Данный метод предоставляет возможность понимать учебный материал и предоставляет возможность обучающимся подготовиться к профессиональной деятельности в будущем.

«В соответствии с принципами TBLT речевому высказыванию на языке не предшествует традиционная языковая практика и тренировка определенного языкового явления, она, в отличие от традиционной методики, перенесена в самое начало (объяснение–практика–высказывание). Технология предполагает использование аутентичных материалов, которые взяты из реальной жизни, а не специально разработаны учителем. Кроме того, ученики не связаны рамками изучаемого на данный момент речевого явления и могут использовать любые имеющиеся у них в арсенале языковые средства. Акцент при реализации данной технологии смещен с формальной стороны языка на производства речевого высказывания как самоцели» [5, с. 140].

В заключении хочется отметить, что результат адаптации данного подхода в процессе преподавания иностранного языка (профессионального английского) демонстрирует не только высокую эффективность, но и значимость для подготовки обучающихся экономических специальностей в будущем.

Повышение уровня владения иностранным языком (английским), а также развитие навыков коммуникации

и повышение уровня мотивации к учебному процессу, в том числе развития аналитического мышления и аналитических способностей в целом, все вышеперечисленное делает данный подход (TBLT) мощным механизмом в учебном процессе.

Стоит обратить внимание, что эффективная реализация данного подхода требует от преподавательского состава не только гибкости, но и готовности, внедряя задания с учётом подготовки обучающихся, в том числе необходимо проводить регулярный мониторинг и анализ прогресса обучающихся.

В перспективе важно продолжать изучение возможности данного подхода, а также составлять новые задания, в том числе разрабатывать новые подходы для вовлечения обучающихся в учебный процесс для того, чтобы подготовить их к вызовам на рынке труда в будущем.

Таким образом, рассматриваемый в научной работе метод является мощным механизмом для преподавания иностранного языка (профессионального английского) для обучающихся по экономическим специальностям. Данный метод помогает развивать лингвистические навыки в процессе формируя основные компетенции, которые важны для эффективной профессиональной деятельности в будущем.

В рамках стремительно меняющегося мира знание иностранного языка (английского) является важным условием для карьерного продвижения специалистов в экономической области. Рекомендуется проводить дополнительные исследования и развивать представленный в работе подход, внедряя его с учётом требований современного учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Powell A.A. Teaching new vocabulary through TBLT tasks / A.A. Powell // Urgent problems of modern society. Development through integration, 18–19 апреля 2023 года, 2023. – P. 15–20.
2. Назмиева Э.И. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов на основе TBLT технологии / Э.И. Назмиева, Е.А. Андреева, Р.Р. Сагитова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2020. – № 3. – С. 4–10.
3. Пахотина С.В. Преимущества использования технологии TBLT (Task-Based Learning and Teaching) для развития коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки / С.В. Пахотина, И.К. Цаликова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 2. – С. 139–143.
4. Альсооз Мунтд Алави, Метод TBLT в обучении языкам в контексте использования новых цифровых инструментов // StudNet. 2021. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-tblt-v-obuchenii-yazykam-v-kontekste-ispolzovaniya-novyh-tsifrovyyh-instrumentov> (дата обращения: 04.05.2025).
5. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2007.
6. Нецветаева В.О. Обучение иностранному языку на основе технологии task based learning and teaching / В.О. Нецветаева // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: Сборник материалов V международной научно-практической конференции (филология, педагогика и межкультурная коммуникация), Москва, 04 февраля 2022 года. – Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2022. – С. 271–274.
7. Миронова И.Н. Стратегии интеграции иностранного языка и предметного содержания изучаемых дисциплин в образовательном процессе вуза / И.Н. Миронова // Высшее образование для XXI века: Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы: Доклады и материалы XVI Международной научной конференции: в 2 ч. (онлайн-формат), Москва, 18–19 ноября 2020 года. Том Часть I. – Москва: Московский гуманитарный университет, 2020. – С. 134–146.
8. Синовац М.А. Современные подходы и методы в обучении английскому языку / М.А. Синовац // Интерактивная наука. – 2020. – № 7(53). – С. 63–66.

9. Сизова Ю.С. Использование технологических инноваций для изучения английского языка для специальных целей / Ю.С. Сизова // Профессиональное лингвообразование: Материалы шестнадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 05 октября 2022 года. – Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2022. – С. 291–295.
 10. Voskovskaya A.S. Features of teaching new generation students in a digital society // Self-government. - 2019. - No. 2. - p. 288 – 290.
-

© Быстрова Анастасия Дмитриевна (evighet09@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАНИЕ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ван Чуньхун

доцент, Цзилиньский педагогический университет

wbcd123@sina.com

TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO CHINESE STUDENTS

Wang Chunhong

Summary: This article examines the issues involved in instructing Chinese students in Russian grammar. It explores various approaches to the study of Russian grammatical structures, highlighting the difficulties encountered in mastering specific topics. Given the considerable linguistic differences between Russian and Chinese, the article delineates the distinctive features that influence the instructional process of grammatical topics. In contemporary practice, the application of diverse pedagogical approaches and methods enables Chinese students to overcome challenges encountered during the acquisition of Russian grammar. The author emphasizes the necessity of employing a variety of exercises to reinforce the studied grammatical phenomena.

The aim of the article is to analyze the problems associated with teaching Russian grammar to Chinese students. Accordingly, the objectives include defining methodological principles of instruction, examining approaches to teaching Russian grammar to Chinese learners, and identifying the difficulties faced by these students.

The practical significance of the study lies in the analysis of key aspects of teaching Russian grammar to Chinese students, which can enhance the overall effectiveness of the educational process. The findings are of interest to specialists engaged in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian language, pedagogy, Chinese language, students, RFL (Russian as a Foreign Language), grammar, exercises.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос преподавания китайским студентам грамматики русского языка. В статье рассматриваются различные подходы к изучению грамматики русского языка, выделяются трудности в освоении отдельных тем. Русский и китайский языки имеют достаточно много различий, что определяет особенности преподавания грамматических тем. В современной практике применение различных подходов и методов позволяет китайским студентам справиться с трудностями, встречающимися при изучении грамматики русского языка. Автор статьи указывает на необходимость использования различных видов упражнений для отработки изучаемых грамматических тем русского языка.

Цель статьи заключается в изучении проблемы преподавания китайским студентам грамматики русского языка. В соответствии с этим в качестве задач можно обозначить: определение методологических принципов преподавания, рассмотрение подходов к преподаванию грамматики русского языка китайским студентам, выделение трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты.

Практическая значимость статьи заключается в разборе основных аспектов преподавания китайским студентам грамматики русского языка, что позволит повысить эффективность образовательного процесса. Материалы статьи представляют интерес для специалистов в области преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык, педагогика, китайский язык, студенты, РКИ, грамматика, упражнения.

Введение

Актуальность темы статьи обусловлена важностью повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного. Активное сотрудничество России и Китая в различных сферах определяет повышенный интерес к изучению русского языка китайскими студентами. Изучение русского языка является сложным и многоэтапным процессом освоения фонетических и лексико-грамматических тем.

Любой язык базируется на грамматике, которая позволяет [3]:

- систематизировать правила и структуру, объединяющую слова и фразу для передачи нужных смыслов;
- определять правильное использование слов, их порядка в предложениях;
- согласовывать связи между словами и фразами;

- идентифицировать смысловые отношения между словами, фразами и предложениями в текстах;
- выделить формальность используемых слов и грамматических конструкций в предложениях.

Формирование и развитие грамматических навыков русского языка является важной задачей на всех этапах обучения. Изучение грамматической системы является обязательной предпосылкой формирования языкового сознания китайских студентов, изучающих русский язык. Недостаточное внимание к грамматическим темам способствует появлению устойчивых ошибок в русской речи китайских студентов. Повышение эффективности преподавания грамматики способствуют комплексному освоению русского языка как иностранного.

Материалы и методы исследований

Методологической базой статьи выступают научные публикации, рассматривающие проблему преподавания

китайским студентам грамматики русского языка. Методами исследования являются: обобщение, метод сравнительного анализа, синтез, системный метод.

Результаты и обсуждения

Китайский и русский языки принадлежат к разным языковым семьям, что определяет большое количество грамматических различий между языками. Процесс преподавания русского языка китайским студентам должен учитывать существующие различия и уметь прогнозировать возможные трудности в изучении отдельных грамматических тем.

Как отмечает Чжай Г., выделяются следующие подходы к изучению иностранных языков [8]:

- комплексное изучение, включающее освоение лексико-грамматических и фонетических языковых особенностей;
- аспектное обучение, позволяющее анализировать определенные языковые явления, формы и закономерности;
- модульное обучение, предполагающее выстраивание взаимодействия преподавателя со студентами, основанное на сочетании рецептивно-репродуктивной и продуктивной речевой деятельности с учетом рационального и эмоционально-ценностного познания.

Исследователь выделяет методологические принципы, лежащие в основе модульного обучения, однако, на наш взгляд, данные принципы подходят для преподавания грамматики русского языка китайским студентам в целом:

- принцип системности, рассматривающий языковую грамматику как совокупность взаимосвязанных разноуровневых элементов;
- ситуативный принцип, позволяющий развивать коммуникативные навыки и отрабатывать грамматические темы в различных коммуникациях;
- принцип коммуникативности, вовлекающий студентов в устные и письменные коммуникации;
- принцип устного опережения, определяющий необходимость речевой практики изученных грамматических тем;
- принцип взаимосвязанного обучения, отражающий необходимость использования всех видов речевой деятельности;
- принцип аналогии, определяющий необходимость имитирования реальных речевых актов различных жизненных ситуаций;
- принцип концентризма, описывающий многократное повторение изученного материала с поэтапным углублением и расширением;
- принцип доминирования упражнений, объясняющий необходимость закрепления изученных грамматических тем и автоматизации приобретенных речевых навыков.

Т.Ю. Романова, изучая вопрос начального обучения китайский студентов грамматических конструкций в русском языке, отмечает, что грамматическими несоответствиями являются несоответствие предложно-падежной формы и лексико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения [4]. Исследователь предлагает использовать комплекс упражнений, позволяющий китайским студентам отработать навык построения стилистически нейтральных предложений на русском языке.

Ц. Цинь, обобщая существующие точки зрения, выделяет следующие грамматические темы, представляющие наибольшую сложность в изучении русского языка китайскими студентами: падежные формы, образование повелительного наклонения, образование времени, причин и обстоятельств в простых и сложных предложениях [10]. Исследователь говорит о необходимости отработки указанных тем в грамматических упражнениях, а также в процессе выстраивания простых диалогов. Кроме того, эффективными будут игровые упражнения, например, постепенное присоединение словоформ к предыдущим, расстановка слов в правильном порядке, упражнения на движение, а также использование стандартизированных упражнений (например, выбрать правильную форму глагола в предложениях, вставить союзы, образовать видовые пары глаголов, поставить глаголы в повелительное наклонение и др.).

Следует отметить, что в процессе изучения русского языка китайские студенты могут оказаться под влиянием отрицательного переноса китайского языка, что снижает эффективность обучения. Как указывает Ю. Ван, снижение влияния отрицательного переноса достигается за счет наглядной иллюстрации китайским студентам отличий русского и китайского языков, анализа и разбора сделанных грамматических ошибок, а также постепенное усложнение используемых грамматических конструкций русского языка [1].

Для традиционного подхода к преподаванию грамматики русского языка как иностранного характерны следующие проблемы:

- отсутствие актуального современного языкового материала, что снижает скорость развития навыков использования языка;
- отсутствие универсальной модели преподавания в аудитории, что связано с разноуровневой подготовкой студентов;
- недостаточно эффективная обратная связь в режиме реального времени;
- преподавание грамматики сводится к выполнению однообразных письменных упражнений;
- нерациональная организация учебного материала в пособиях и учебниках.

В. Чжан анализирует модель смешанного обучения, позволяющую совместить самостоятельное изучение китайскими студентами грамматических тем русского языка и взаимодействие с преподавателем [6]. Сложные грамматические темы конкретизируются и контекстуализируются. Использование онлайн-ресурсов помогает освоить специфические особенности использования грамматических конструкций. Кроме того, целесообразно использовать когнитивную грамматику, позволяющую определить внутренние взаимосвязи между грамматическими элементами в русском языке. Активное накопление знаний и формирование навыков грамматики происходит за счет повышения инициативы студентов в процессе обучения. Процесс преподавания становится схожим с наставничеством, студенты становятся активными участниками, что улучшает структуру знаний русского языка [7].

С точки зрения Е.Б. Коломейцевой, в практике преподавания грамматических тем русского языка китайским студентам необходимо использовать сопоставительные таблицы, позволяющие наглядно увидеть отличия русского и китайского языков [2].

А. Цзуляйти выделяет следующие этапы организации процесса преподавания на занятиях [9]:

- на этапе предварительной подготовки преподавателю необходимо изучить весь объем методических материалов по нужной теме. Кроме того, преподаватель выдает задания студентам на самостоятельное повторение и систематизацию знаний;
- на этапе введения нового материала преподавателем дается общая информация по новой теме, также может использоваться видеофрагменты, иллюстрирующие использование новых грамматических конструкций. Кроме того, использование наглядных схем повышает эффективность образовательного процесса и снижает количество ошибок. При необходимости преподаватель наглядно поясняет сложные моменты изучаемой темы. Целесообразно использовать описания различных ситуаций, в которых китайские студенты могут найти новые грамматические конструкции на русском языке. Такой подход способствует активной интеграции нового грамматического материала в актуальные коммуникативные взаимодействия студентов;
- на этапе повторения изученный материал обобщается и закрепляется. Процесс преподавания нацелен на органичное встраивание изученной грамматической темы в актуальную коммуникацию, а также автоматизацию новых навыков. На данном этапе формируется карта мышления, позволяющая активизировать творческую деятельность студентов, повысить объем запоминаемого

материала, увеличить эффективность процесса преподавания, а также снизить временные затраты на исправление ошибок.

Х. Сюе, рассматривая методы преподавания, выделяет [5]:

- дедуктивный метод, предполагающий последовательное изучение грамматического правила, разбора использования данного правила на конкретных примерах, выполнение подстановочных упражнений, упражнений на изменения согласно изученному правилу, а также выполнение переводов. Достоинствами рассматриваемого метода являются: экономия времени на овладение грамматическим материалом, эффективное освоение основных языковых структур. К недостаткам метода следует отнести: отрыв грамматических навыков от коммуникативных, сложность понимания терминологии грамматики русского языка;
- индуктивный метод заключается в объяснении частных грамматических случаев, что позволяет на их основе сформировать общее представление о грамматической теме. В начале преподаватель дает студентам набор предложений, иллюстрирующих использование новой грамматической темы, и на их основе просит сформулировать правило грамматики. Затем, как и в дедуктивном методе, студенты выполняют все типы упражнений, направленных на закрепление изученной темы. К достоинствам данного метода можно отнести: активизацию логического мышления, стимулирование речевых наблюдений и языковой интуиции. В качестве недостатков рассматриваемого метода следует указать: значительные временные затраты на изучение грамматических тем, большое количество ошибок на этапе формулировки грамматического правила;
- сопоставительный метод, направленный на выявление различий между китайским и русским языками. Процесс сравнения помогает повысить качество запоминания нового материала. Достоинствами данного метода являются: более глубокое изучение грамматических тем, расширение общих представлений китайских студентов о русском языке. К недостаткам можно отнести: значительные временные затраты, требующиеся для сопоставительного анализа грамматических конструкций двух языков, большое количество ошибок в процессе освоения новых грамматических тем.

Следует заметить, что в процессе преподавания необходимо использовать комплекс методов преподавания, что позволяет повысить общую эффективность данного процесса и сформировать комплексное представление о грамматике русского языка у китайских студентов.

Выводы

Рассмотрев различные подходы к преподаванию русского языка китайским студентам, а также трудности, с которыми сталкиваются студенты, можно отметить, что в современной педагогической практике используются как традиционные упражнения, так и интерактивно-коммуникационные взаимодействия.

По мнению автора статьи, преподавание сложных грамматических тем должно сопровождаться активным наращиванием коммуникативных ситуаций, в которых возможно использование изученного материала. Дальнейшее исследование изученной проблемы находится в плоскости разработки методических подходов к преподаванию грамматики русского языка с использованием онлайн-технологий и искусственного интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ю. Влияние отрицательного переноса родного языка при выполнении китайскими студентами письменных заданий на русском языке и соответствующие меры предупреждения // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2024. Т. 17, № 3. С. 126–145.
2. Коломейцева Е.Б. Сравнительный анализ русских глаголов движения с приставками и китайских глаголов с модификаторами. Из опыта преодоления грамматических трудностей // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 1287–1291.
3. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза / Е.Н. Туана, С.А. Губарева, И.А. Краснова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 47.
4. Романова Т.Ю. Начальный этап обучения китайских студентов порядку слов в русских предложениях со статическим обстоятельством места // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. vol. 10, №1. С. 115–123.
5. Сюе Х. Методика обучения китайских студентов русской грамматике // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 11–1. С. 585–594.
6. Чжан В. Исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2(165). С. 79–89.
7. Чжан В. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 2. С. 149–160.
8. Чжай Г. Модульный подход при изучении падежной системы на занятиях по РКИ в Шаньдунском университете путей сообщения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2025. vol. 11, №1, С. 158–169.
9. Цзулятя А. Особенности формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции китайских студентов, обучающихся в Китае (уровень А2-В1) // Московский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 117–132.
10. Цинь Ц. Развитие методики обучения грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе преподавания русского языка // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 73–76.

© Ван Чуньхун (wbcd123@sina.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТВОРЧЕСТВО УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Власенко Александр Тельманович

Аспирант, ГОУ ДПО «Институт развития образования Кузбасса»;

Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими объединениями МАОУ, «Средняя общеобразовательная школа №14»
Alecsandr.Vlasenco@mail.ru

CREATIVITY OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PEDAGOGICAL CONCEPTS IN THE CONTEXT OF HISTORICAL DEVELOPMENT

A. Vlasenko

Summary: The work explores the periods of development of pedagogical science and the transformation of ideas about creativity, its essence and content in them. The author studies the peculiarities of perception of creative abilities in the psychological and pedagogical sphere, paying special attention to personal development. When considering various pedagogical ideas, the emphasis is on understanding the creative component in science and its implementation in practice. The author actualizes the problem of collective and individual creative activity in the classroom.

Keywords: creativity, pedagogical science, participant in the educational process, student, upbringing, development, classroom work, moral education.

Аннотация: Работа исследует периоды развития педагогической науки и трансформацию в них идей о творчестве, его сущности и содержании. Автор изучает особенности восприятия творческих способностей в психолого-педагогической сфере, уделяя особое внимание личностному развитию. При рассмотрении различных педагогических идей акцент делается на осмыслении творческого компонента в науке и его реализации в практике. Автор актуализирует проблему коллективной и индивидуальной творческой деятельности в классе.

Ключевые слова: творчество, педагогическая наука, участник образовательного процесса, ученик, воспитание, развитие, работа класса, воспитание нравственности.

В контексте развития педагогической науки понятия «творчество» и «педагогика» актуализировались на протяжении всего времени развития науки, изучая взаимосвязь и баланс деятельности человека и ее результатов. Говоря о педагогике (науке о сущности, закономерностях, принципах, методик и безусловно о формах обучения и воспитания ребенка), важно затронуть аспект творческой деятельности, интеграции компонентов творчества в совместную деятельность педагога и обучающихся [1].

«Педагогика» - слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «детовожделение» или искусство воспитания, которое невозможно без мотивации, разнообразия, способности увлечь, заинтересовать детей. В России это слово появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. [2, с. 10]. Н. Роджерс пишет: «Творчество есть способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [4, с. 10] На наш взгляд, возможно раскрыть поня-

тие творчества через «педагогику творчества» — науку и практику, объединяющую в себе два вида деятельности педагога: педагогическое воспитание и самовоспитание личности педагога в рамках всестороннего и гармоничного развития творческих способностей, как отдельной личности педагога, так и коллектива школы. В свое время Х.Г. Гадамер в книге «Истина и метод» говорил: «Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [5, с. 115].

К числу зарубежных просветителей, мыслителей, общественных деятелей и педагогов, мнения которых значимы для нашей работы, необходимо отнести Платона. Педагогические суждения Платона актуализировались из его философского видения человека и мира. Он выдвинул идею создания системы государственных школ и полагал, что в идеальном аристократическом государстве воспитание детей в семье и школьное обучение должны осуществляться под контролем государства и в его интересах. Платон выделил три уровня обучения и именно первый – начальный, на котором обучение

должно быть всеобщим (для свободных граждан), является наиболее важным для становления гражданина. Особое внимание следовало уделять музыке и гимнастике, воспитанию эстетического вкуса. В программу обучения включались овладение грамотой и математическим счетом, а также простейшая трудовая подготовка. Непременным условием было обучение посредством игры. [6, с.60]

Следующий этап развития педагогической науки и практики в контексте изучения творчества наступил благодаря Виттторино да Фельтре итальянскому гуманисту и педагогу, при котором в школе были введены новые методы преподавания (игра, воспитывающая беседа), отсутствовали схоластические диспуты. В преподавании широко использовалась наглядность. Школа Фельтре пользовалась большой известностью, а его самого называли «первым школьным учителем нового типа». [6, с. 61]

Безусловно, творчество можно рассматривать в качестве воспитательной среды ребенка. И первым кто разработал это определение, являлся Иоганн Фридрих Герbart немецкий философ, психолог и педагог. Именно он ввел в педагогику понятие «воспитывающее обучение», чем подвел итог длительному поиску педагогической мысли. Излагая свои мысли о воспитывающем обучении, Герbart говорил, что преподавание должно вестись в двух направлениях: «ввысь», открывая воспитаннику «самое прекрасное и достойное», и в направлении действительности с ее «недостатками и нуждами». Герbart считал, что метод обучения должен основываться на психологических началах, так как развитие личности совершается изнутри.

При формировании творческих способностей у всех участников образовательного процесса педагог-новатор в нынешней системе образования, говорит о таком векторе направления педагогической деятельности как «самодетельность». Кроме того, необходимо принимать во внимание требования современных школьных ФГОСов, которые актуализируют не только предметные образовательные результаты, но и развитие личностных качеств обучающихся, коммуникацию, творчество.

Немецкий педагог Адольф Вильгельм Дистерверг также важнейшей чертой личности считал самодетельность, под которой он понимал активность и инициативу. «Быть человеком, - говорил он, — значит быть самостоятельным в стремлении к разумным целям... Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приблизиться, должен достигнуть этого соответственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Дистерверг популяризировал профессию учителя и считал, что учитель играет решающую роль в

воспитании и обучении детей. Его девиз: «Покажи мне своих учеников, и я увижу тебя!» является своеобразным критерием качества образования и уровня взаимодействия педагога и воспитанников [7, с. 176]. В свою очередь немецкий педагог Петер Петерсен в сотрудничестве с учителями-реформаторами Йена разработали конструкцию урока, основанную на свободной активности учащихся, работающих непринужденно и самостоятельно, в соответствии со своими индивидуальными запросами и потребностями, сотрудничая с учителями и старшими товарищами. [5. 72с.]

Для того чтобы сузить границу определения основных участников образовательного процесса, обучающихся, для которых наиболее актуально развитие творческих способностей, нами был принят во внимание возраст детей с 7 до 11 лет – начальная школа согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Френе в свое время предложил возрастную периодизацию воспитания детей с 7–14 лет как обучающихся начальной школы и при этом он выступал против использования на данном этапе учебников, считая, что они исключают возможность индивидуализированного обучения. Вместо учебников применял карточки, содержащие основной учебный материал и располагающиеся в систематизированной картотеке. Обучение включает исследования, наблюдение, рефераты, физический труд, формы художественной экспрессии – рисование, пение, музыку, театр, прикладное искусство. «Помещение нашей школы должно стать мастерской, осуществлять связь с окружающим миром» - говорил педагог. [6, с. 60]

Одним из наиболее значимых в сфере развития творческих способностей российских педагогов и деятелей просвещения дореволюционного периода можно считать АН. Радищева. Он настаивал на необходимости прививать детям истинную любовь к родине, к народу. Радищев решительно выступал против свойственного дворянам того времени пренебрежительного отношения к отечественно культуре, против их чрезмерного увлечения французским языком. Главное в формировании человека, по Радищеву, это не его природные данные, а обстоятельства жизни, все те социальные факторы, которые на него влияют. И здесь это перекликается с педагогикой сотрудничества, концепцией влияния среды на развитие и воспитание личности.

Русский писатель, философ, публицист А.И. Герцен также всемерно подчеркивал, что образование должно соответствовать развитию у учащихся самостоятельного мышления. Воспитателям следует, опираясь на врожденные склонности детей к общению, развивать в них общественные стремления и наклонности. Этому служат общение со сверстниками, коллективные игры, общие

занятия. Герцен боролся против подавления детской воли, но в то же время придавал большое значение дисциплине, считал ее необходимым условием хорошего воспитания. «Без дисциплины, - говорил он, - нет ни спокойной уверенности, ни повиновения, ни способа оградить здоровье и предупредить опасность».

Творчество не может быть по праву истинным, без непринужденного, без чистого врожденного самостоятельного мышления. Пока ребенок в начальной школе воспитывается и обучается в контексте реализации основных педагогических мыслей и концепций, он безусловно обязан уметь самостоятельно мыслить и реализовывать идеи, замыслы через коллективную игру.

Н.А. Добролюбов считал, что детская книга должна увлекать воображение ребенка в надлежащем направлении. В то же время она дает пищу мышлению, будит любознательность ребенка, знакомит его с действительным миром и, наконец, укрепляет в нем нравственное чувство, не искажая его правилами искусственной морали. Просветитель выступал против воспитания покорности, слепого повиновения, подавления личности, угодничества, против применения методов, унижающих человеческое достоинство. Средством поддержания дисциплины он считал заботливое отношение учителя к ученику, пример учителя: решительно осуждал физические наказания и критиковал Н.И. Пирогова за его непоследовательную позицию по этому вопросу. Именно литературное творчество Добролюбов считал одним из ведущих видов воспитания, которое максимально эффективно воздействует на личность.

Что может объединить творческий процесс и педагогическую деятельность ребенка, в нашем случае учащихся начальной школы? На этот вопрос еще Н.Ф. Бурнаков русский педагог, теоретик и практик начального обучения, методист отмечал: «что дети должны сразу почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются в школу трудиться, заниматься серьезным, важным, но в то же время интересным, занимательным делом. Тогда в душе маленького ученика укрепится правильное представление об учении». Именно это подтверждает учение о взаимосвязи педагогической науки и практики, где обучающиеся могут получить подтверждение значимости своих действий, одобрение и стимул творческого развития.

В советской системе образования немалое значение придавалось определению «Педагог-новатор». А.С. Макаренко, советский педагог, основоположник теории коллективного воспитания выдвинул ряд интересных гипотез. По его мнению, процесс формирования коллектива проходит через ряд этапов. Одним из этапов развития коллектива должен быть актив. Педагогу необходимо отказаться от прямых требований, направленных к от-

дельным воспитанникам. Здесь вступает в силу метод параллельного действия: на каждого воспитанника воздействует и воспитатель, и актив, и коллектив в целом. Педагог может опереться в своих требованиях на группу учащихся, обращаясь к нему через актив. Однако актив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к нему, а через него и к отдельным воспитанникам. С.Н. Лысенкова педагог-новатор, народный учитель СССР, конкретизировала, что важнейший элемент методики – опережающее обучение – состоит в предварительном пробном изучении наиболее трудного материала (знакомство с понятиями будущей темы, их уточнение и пр.) задолго до его прохождения по программе. Идея опережающего обучения обусловлена концепцией Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития. Опережающее обучение осуществляется в три этапа:

Первое- предварительная подготовка учащихся: введение первых порций (элементов) будущих знаний. Второе – уточнение новых понятий и их применение. Третье – открытие новых перспектив, развитие скорости мыслительных приемов и учебных действий.

Опережающее обучение позволяет школьникам легко и сознательно усваивать сложную тему и способствует экономии времени, так как дети быстрее воспринимают новый материал. И.П. Волков педагог-новатор, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель школы РСФСР, занимаясь проблемой развития самостоятельности и творческих стремлений, пришел к выводу, что «все нормальные дети обладают разнообразными потенциальными способностями». Школа должна выявить и развить их, а значит, в ее стенах надо создать необходимые условия для расцвета одаренности ребят. Творчество, индивидуальность, считает Волков, проявляются даже в незначительном отступлении от образца. Но чтобы создать конкретный творческий продукт, нужны как общеобразовательные, так и хотя бы минимальные общепрофессиональные знания. [9. с. 274]

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что единого мнения в вопросе взаимосвязи двух понятий «творчество» и «педагогика» как два взаимодополняющих определения в области педагогической науки, на сегодняшний момент не существует. Однако, как мы определили, многие ученые и исследователи данной проблемы сходятся в одном: способностью к творческой деятельности обладает каждый ребенок и педагог занимающийся педагогической деятельностью, и задача современной школы найти такие ресурсы и перспективы пространственного решения класса, при которых будет обеспечено правильное формирование творческого потенциала ребенка, в нашем случае ученика начальной школы, на протяжении всего школьного периода с 7 до 11 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бегмырадова Д.М. Педагогика инноваций и творчества в современном образовательном процессе // Наука и мировоззрение. 2025. №42. С. 38–44.
2. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. Учебное пособие.-СПб.: Питер, 2011.-304с.: ил. ISBN 978-459-00614-8
3. Вергелес Г.И., Денисова А.А. Технологии обучения младших школьников. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017.- 256с.: ил.-(Серия «Учебное пособие») ISBN 978-5-496-01749-7
4. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: Учебное пособие/ В.Г.Виненко. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. – 300с.
5. Желтухин Д.Н. Творчество как условие и способ развития личности // Вестник Самарского юридического института. 2021. №1 (42). С. 111–118.
6. Иващенко Т.А., Двойникова Е.С. Теоретический анализ дефиниции «креативная педагогика» // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. №3. С. 58–66.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативность, одаренности.: Питер; СПб.; 2009. – 434с.
8. Капранов В.А. История педагогики в лицах: учеб. пособие/ В.А. Капранова.-Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2018.-176с. – (Высшее образование: Бакалавриат).
9. Чехонадская Ю.А. Образовательный потенциал творческой активности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71–3. С. 272–275.

© Власенко Александр Тельманович (Alecsandr.Vlasenco@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ТЕРАПИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Журавлёва Мария Сергеевна

Аспирант, старший преподаватель, ФГБОУ ВО
«Мелитопольский Государственный Университет»
mzhuravlmaria@yandex.ru

ART THERAPY CORRECTION POTENTIAL: PROSPECTS OF APPLICATION IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

M. Zhuravleva

Summary: The article is devoted to the study of the theoretical and practical possibilities of art therapy in correctional and developmental work with children with disabilities and speech development disorders. The effectiveness of the use of art therapy to stimulate speech function, improve communication, correct the emotional background, develop the cognitive sphere and form a positive image is substantiated. Practical examples of the use of various art therapy techniques are presented.

Keywords: limited health opportunities, art therapy, art pedagogy, speech disorders, speech therapy correction, speech activity, communication skills, emotional correction, cognitive development, self-esteem, adaptation, correctional work.

Аннотация: Статья посвящена изучению теоретических и практических возможностей арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и нарушения речевого развития. Обосновывается результативность применения арт-терапии для стимулирования речевой функции, улучшения коммуникации, коррекции эмоционального фона, развития познавательной сферы и формирования положительного образа. Представлены практические примеры применения различных арт-терапевтических методик.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, арт-терапия, арт-педагогика, нарушения речи, логопедическая коррекция, речевая активность, коммуникативные навыки, эмоциональная коррекция, когнитивное развитие, самооценка, адаптация, коррекционная работа.

Введение

В условиях современного социума наблюдается рост потребности в разработке и применении эффективных методов поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которым часто необходим особый специализированный подход в образовательной и коррекционной деятельности. Обеспечение их полноценной интеграции в общество и реализация их потенциальных возможностей является приоритетной задачей образовательной системы, оказывающей непосредственное влияние на качество жизни и социальную адаптацию данной категории детей.

Целью данной научной статьи является рассмотрение теоретических и практических аспектов применения арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ, в контексте речевых нарушений. Обоснование ее эффективности и представление конкретных примеров использования.

Внедрение арт-терапии в образовательный процесс имеет огромный потенциал для улучшения психологического благополучия и развития детей. Данное применение особенно актуально в оказании психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ, способствуя развитию, формированию и коррекции состояния детей с различными нарушениями.

У детей с ОВЗ наблюдаются трудности в социальной адаптации, ориентировки в пространстве, нарушении

координации, скованности движений, отсутствии или задержке речевого развития, а также возникают сложности в выполнении заданий.

Как утверждает М.И. Буянов, дети с ОВЗ имеют значительные отклонения от нормотипичного развития, что требует специальных условий обучения и воспитания [2, с. 231]. Каждый ребёнок с нарушениями уникален по своему состоянию и темпу развития, требуя целенаправленной и терпеливой работы, утверждает (О.В. Солодякина, 2007).

Дети с особенностями развития - это уникальный феномен, выражающийся особым восприятием мира и бытия. Инклюзивная педагогика направлена на воспитание толерантности, милосердия и духовности. Большинство детей с ОВЗ дошкольного возраста действуют спонтанно и интуитивно, не контролируя свою деятельность и не оценивая результаты. Их привлекает сам процесс, что требует создания эмоционально-благоustной атмосферы и ситуации успешности. В условиях дефицита общения и технического прогресса современное общество сталкивается с отсутствием понимания и принятия различий. Дети с ОВЗ могут быть отвергнуты сверстниками, что требует реабилитации духовных ценностей и воспитания социальной сознательности с детства.

Арт-терапия рассматривается как новое направление образования и концепция психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Она способствует

адаптации, социализации и творческому развитию, являясь альтернативным языком искусства.

Арт-терапия помогает осознать взаимосвязь между творческой продукцией и внутренним опытом, способствуя разрешению внутрличностных и межличностных конфликтов, а также преодолению кризисных состояний. Этот метод направлен на психотерапевтическое воздействие, используя искусство и творчество как основные инструменты для диагностики, коррекции и лечения эмоциональных, психологических и даже физических состояний. Основным средством арт-терапии является изобразительная деятельность клиента, дополняемая различными художественными материалами и техниками.

Таким образом, арт-терапия, открывает двери к внутреннему миру человека, помогая осознать взаимосвязь между творчеством и переживаниями, и направлена на исцеление через искусство, существует и другая грань соприкосновения искусства и человека – арт-педагогика. Если арт-терапия сосредоточена на психотерапевтическом воздействии, используя искусство как инструмент диагностики, коррекции и лечения, то арт-педагогика исследует процессы воспитания, обучения и социализации через призму искусства. В её арсенале находятся такие мощные инструменты, как художественные тексты, музыкальные композиции, танцевальные постановки и изобразительные техники, позволяющие глубже проникнуть в содержание учебно-воспитательного процесса, оптимизировать педагогическое взаимодействие и осуществлять скрытую диагностику ценностных ориентиров, установок, мотивов и динамики смыслов. Профессиональные задачи арт-педагогика включают формирование личностных качеств, развитие креативности, мотивационной и эмоционально-ценностной сферы участников, а также насыщение образовательного процесса эмоциональными и ценностными коннотациями. В этом процессе ключевую роль играют педагоги, обладающие высшим педагогическим образованием и профессиональными знаниями, и навыками в сфере изобразительного искусства. Арт-педагог осуществляет педагогическую деятельность, направленную на обучение детей и взрослых различным художественным техникам, а также на развитие их творческих способностей и формирование эстетического восприятия. Специалист проводит комплексную оценку творческих работ обучающихся, анализируя их художественную ценность и соответствие установленным техническим стандартам.

Анализируя сущность и трактовки арт-терапии, и арт-педагогика отечественными исследователями, важно понимать разницу в их применении. Если арт-педагогика, по определению Е.А. Медведевой (2001), рассматривается как «область педагогической науки и практики, изучающую и разрабатывающую методы и

приемы использования искусства в образовательных и воспитательных целях» - арт-терапия представлена как «метод психотерапевтического воздействия, использующий искусство и творчество в качестве основных инструментов» (А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская, 2015).

Таким образом, арт-педагогика и арт-терапия, несмотря на различия в целях, задачах и методах, объединяют мощный потенциал искусства для личностного развития, улучшения эмоционального состояния и решения психологических проблем. Эти направления, подобно двум сторонам одной медали, дополняют друг друга, создавая целостный подход к использованию искусства как инструмента для гармонизации внутреннего мира человека.

И именно с этой перспективы целостности, мы можем перейти к обоснованию целесообразности применения арт-терапии в логопедии.

По мнению Л.Д. Лебедевой, арт-терапия - это «психокоррекционная практика, основанная на активизации творческого потенциала человека, его способности к самовыражению и самопознанию в процессе создания художественного продукта». Автор делает акцент на терапевтическую ценность самого процесса творчества, а не только конечного результата [7, с. 125].

В настоящее время в коррекционной педагогике арт-терапия используется для снижения тревожности и страхов, развития эмоциональной регуляции. Арт-терапевтические техники помогают детям осознать свои эмоции, научиться их выражать конструктивным способом и контролировать импульсивное поведение (М.В. Киселева, 2006).

В дополнение к вышесказанному арт-терапия применяется в коррекции поведенческих проблем, улучшении коммуникативных навыков, повышении самооценки и уверенности в себе, а также в развитии когнитивных функций.

Материалы и методы

Многочисленные исследования включая труды И.В. Вачкова, А.В. Гнездилова, Л.А. Дубиной, М.А. Панфиловой, Л.Д. Коротковой, М.И. Лисиной, Т.Н. Щербаковой, и других исследователей, подтверждают эффективность арт-терапии в коррекции различных психических состояний. Так, например, И.В. Вачков отмечает, что «арт-терапия может быть эффективна в работе с тревожностью, депрессией, агрессивностью, проблемами самооценки и трудностями в общении» [3, с. 58]. Следовательно, арт-терапия играет важную роль в коррекции психических состояний и широко используется в педагогике.

Современные логопеды и специалисты в области коррекционной педагогике активно исследуют потен-

циал арт-терапии в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ и нарушениями речи. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли такие ученые, как Н.В. Баранова, Л.С. Волкова, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Т.В. Соловьева и Е.В. Федорова, чьи работы посвящены разработке и апробации арт-терапевтических методик, оценке их эффективности в коррекции различных речевых нарушений и интеграции арт-терапии в комплексные логопедические программы.

В логопедической коррекции арт-терапия представляет собой результативный метод комплексного воздействия на различные аспекты развития детей с речевыми нарушениями. Создание атмосферы творческой свободы стимулирует речевую активность за счет снижения аффективного напряжения. Благоприятные условия арт-терапевтических занятий способствуют развитию невербальной коммуникации, формируя навыки межличностного взаимодействия. Предоставляя безопасный способ экспрессии эмоций, арт-терапия обеспечивает коррекцию эмоциональных нарушений и формирование механизмов саморегуляции. Позитивное влияние на высшие психические функции, такие как внимание, память и мышление, создает предпосылки для успешного овладения речью. Успешное творчество и положительная обратная связь способствуют формированию позитивной самооценки, что является важным фактором социальной адаптации и интеграции [4, с. 40].

Таким образом, арт-терапия представляет собой эффективный инструмент в комплексной коррекции речевых расстройств у детей, позволяющий обойти вербальные барьеры. Важно использовать разнообразные методы и приёмы, чтобы сделать процесс обучения интересным и эффективным для каждого ребёнка.

В старшем дошкольном возрасте, когда формируются основы личности и закладывается фундамент для успешного обучения в школе, арт-терапия может стать эффективным инструментом для преодоления речевых трудностей и социальной адаптации.

Выбор методов арт-терапевтического воздействия осуществляется с учетом индивидуальных особенностей ребенка, специфики и выраженности речевого расстройства, а также целей коррекционной работы. В числе наиболее эффективных методов определяют изотерапию (рисование), скульптуротерапию (лепка), коллажирование (аппликация), музыкотерапию, танцевально-двигательную терапию и песочную терапию.

Особое место среди них занимает рисование, являющееся одним из наиболее доступных и популярных методов арт-терапии. Актуальность метода обусловлена его способностью активизировать правополушарное мышление, необходимое для развития невербальной

коммуникации, воображения и символического мышления. Исследования показывают, что рисование способствует снижению тревожности, улучшению эмоционального состояния и развитию мелкой моторики, что, в свою очередь, положительно влияет на артикуляцию и графо-моторные навыки (Е.А. Медведева, 2001).

Лепка в свою очередь способствует развитию тактильно-кинестетического восприятия, пространственного мышления и мелкой моторики. Этот метод позволяет детям выражать свои эмоции и переживания через тактильные ощущения, способствуя снятию мышечного напряжения и развитию координации движений. Работы М.В. Киселевой подчеркивают роль скульптуротерапии в развитии сенсорной интеграции и улучшении артикуляционной моторики [5, с. 124].

Подчеркиваем, что арт-терапия не сводится к простому рисованию или лепке, а представляет собой глубокий процесс, направленный на самопознание, выражение чувств и развитие личности через творческую деятельность.

Рассматривая метод коллажирования подчеркнем, что его применение в логокоррекционной работе стимулирует развитие креативности, мелкой моторики и зрительно-пространственного восприятия. Работа с различными текстурами и цветами позволяет ребенку экспериментировать и выражать свои чувства, а также развивает навыки планирования и организации. (А.И. Копытин, 2015) подчеркивает важность коллажирования для развития творческого потенциала и самовыражения у детей с различными речевыми нарушениями.

Мощное воздействие на эмоциональную сферу и когнитивные процессы оказывает музыкотерапия, способствуя развитию слухового внимания, ритма, темпа и интонации, что является важным для развития речи. Пение, игра на музыкальных инструментах и прослушивание музыки помогают детям улучшить артикуляцию, развить чувство ритма и интонационную выразительность. Тем самым демонстрируя положительное влияние музыкотерапии на развитие речевой моторики и коммуникативных навыков.

Танцевально-двигательная терапия так же может эффективно способствовать улучшению коммуникативных навыков и снижению тревожности у детей с заиканием. Поскольку данный метод использует движение для выражения эмоций, улучшения координации и развития телесной осознанности. Он особенно полезен для детей с нарушениями моторики, так как способствует развитию крупной и мелкой моторики, улучшению координации движений и развитию телесной осознанности. Танцевально-двигательная терапия также помогает детям выражать свои чувства невербально, что особенно важно для детей с ограниченным словарным запасом.

Эффективным методом, способствующим улучшению коммуникативных навыков, в том числе связной речи, у детей с различными речевыми нарушениями выступает песочная терапия, предоставляет ребенку возможность выражать свои чувства и переживания через создание миниатюрных миров в песочнице. Работа с песком стимулирует тактильные ощущения, развивает мелкую моторику и способствует расслаблению. Создание песочных композиций помогает ребенку выразить свои эмоции и переживания в символической форме, что особенно полезно для детей, испытывающих трудности в вербальной коммуникации

Так, исследования Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, являющейся одной из ведущих российских специалистов в области песочной терапии, подчеркивают роль песочной терапии в развитии саморегуляции и снижении тревожности у детей с различными эмоциональными и поведенческими проблемами. Как следствие, способствуя улучшению коммуникативных навыков, в том числе связной речи, у детей с различными речевыми нарушениями.

Представленные методики интегрируют элементы креативного подхода в логопедическую коррекцию, обеспечивая более глубокое понимание речевых трудностей и активизацию речевой деятельности. Комбинирование этих методов с традиционными техниками позволяет оптимизировать процессы коммуникации, гармонизировать эмоциональную сферу, развивать когнитивные функции и раскрывать творческий потенциал ребенка.

Следует отметить, что при проведении арт-терапевтических занятий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и нарушения речи, необходимо учитывать ряд ключевых аспектов. Прежде всего, важно создать безопасную и поддерживающую среду, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно и уверенно, где поощряется любое проявление творчества без критики и оценок. Инструкции к заданиям должны быть простыми и понятными, четкими и лаконичными, подкрепленными наглядными материалами, такими как картинки и примеры. Крайне важен индивидуальный подход, предполагающий учет особенностей каждого ребенка, его возраста, интересов и уровня развития. Следует также активно использовать сенсорные материалы разнообразных текстур, такие как ткани, бумага и природные элементы, которые способствуют стимуляции тактильной чувствительности и развитию мелкой моторики.

В данном процессе центральное место занимают психотерапевты, психологи и педагоги-психологи, которые выполняют функцию посредников в диалоге клиента с его художественными произведениями. Арт-терапевт представляет собой специалиста с профильным психологическим или медицинским образованием, прошед-

ший специальную подготовку в области арт-терапии. Он создает безопасную и поддерживающую среду, стимулирует творческое самовыражение клиента, помогает интерпретировать его работы и осознавать скрытые эмоции и переживания. Арт-терапевт фокусируется на процессе творчества, а не на результате.

Таким образом, арт-терапия, как метод психологической коррекции и развития, все активнее внедряется в логопедическую практику, а недостаточная разработанность и внедрение инновационных, доступных и эффективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ обуславливает актуальность поиска и изучения новых подходов, способствующих их всестороннему развитию и успешной социализации.

Литературный обзор

Отечественные авторы уделяют значительное внимание теоретическому обоснованию и практическому применению арт-терапевтических техник в работе с детьми и взрослыми, имеющими нарушения речи.

Благодаря работам таких ключевых отечественных авторов, как Г.В. Бурменская, Т.А. Добровольская, В.Ю. Кистяковская, М.И. Ланская, И.Ю. Левченко, Л.Д. Лебедева, Е.А. Медведева, О.В. Никольская, Н.А. Сакович, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, арт-терапия раскрывается как особенно перспективное направление в логопедической практике, открывающее новые горизонты для комплексного развития детей и эффективной коррекции речевых нарушений. В теоретическом анализе авторов можно выделить следующие ключевые аспекты:

- Интегративный подход. Арт-терапия рассматривается как инструмент, способствующий интеграции психических процессов, улучшению эмоционального состояния, развитию когнитивных функций и, как следствие, активизации речевой деятельности. Она помогает создать благоприятную атмосферу для логопедической работы, снижает тревожность и сопротивление. (Примеры: работы В.Ю. Кистяковской, Л.Д. Лебедевой).
- Влияние на эмоциональную сферу. Отечественные исследователи подчеркивают, что нарушения речи часто сопровождаются эмоциональными проблемами (низкая самооценка, замкнутость, тревожность). Арт-терапия помогает выразить и переработать сложные чувства, снизить эмоциональное напряжение, что, в свою очередь, позитивно влияет на мотивацию к занятиям и речевое развитие. (Примеры: исследования М.И. Ланской, Е.А. Медведевой).
- Развитие невербальных коммуникативных навыков: Арт-терапия предоставляет возможность для самовыражения и коммуникации, не требующую владения речью. Это особенно важно для детей

с тяжелыми речевыми нарушениями (например, алалия, аутизм). Использование различных видов искусства (рисование, лепка, музыка) позволяет развивать невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, интонации, что в дальнейшем способствует развитию речи. (Примеры: статьи И.Ю. Левченко, О.В. Никольской).

- Активизация когнитивных процессов: Арт-терапия стимулирует развитие внимания, памяти, мышления, воображения, что необходимо для успешной коррекции речевых нарушений. Процесс создания художественных образов требует планирования, организации, анализа и синтеза информации, что способствует развитию когнитивных навыков, важных для развития речи. (Примеры: исследования Г.В. Бурменской, Т.А. Добровольской,).
- Развитие мелкой моторики: Использование различных материалов и техник в арт-терапии способствует развитию мелкой моторики, которая тесно связана с развитием речи. Улучшение координации движений пальцев рук стимулирует речевые центры в головном мозге. (Примеры: работы М.М. Семаго, Н.Я. Семаго).

Обсуждение

Несмотря на возрастающий интерес к арт-терапии в логопедии, проведенный анализ выявил ряд факторов, ограничивающих ее широкое применение. В частности, наблюдается дефицит научно обоснованных и апробированных методик, адаптированных к различным речевым нарушениям. Это подчеркивает необходимость разработки и внедрения новых арт-терапевтических подходов, направленных на коррекцию специфических типов речевых патологий. Для эффективного использования арт-терапии в логопедической практике требуется специализированная подготовка логопедов в данной области. Это предполагает разработку и реализацию программ повышения квалификации, направленных на формирование соответствующих профессиональных компетенций и навыков.

Кроме того, ограниченность финансовых ресурсов представляет собой значительное препятствие, препятствующее полноценному внедрению арт-терапевтических методов в логопедические учреждения.

В то же время анализ перспектив развития арт-терапии в логопедии обнадеживает. Планируется разработка инновационных методик, адаптированных под различные речевые патологии, а также проведение научных исследований, направленных на оценку эффективности арт-терапевтических методик, что позволит получить эмпирические доказательства их положительного воздействия. Одним из ключевых направлений является повышение профессиональной квалификации

логопедов в области арт-терапии и интеграция соответствующих методик в систему логопедической помощи. Это расширит спектр коррекционных возможностей и повысит качество предоставляемых услуг.

Наконец, расширение спектра используемых арт-терапевтических техник, включая внедрение новых и инновационных подходов, позволит сделать арт-терапию еще более эффективным инструментом в логопедической практике. Дальнейшее развитие теоретической базы и практических методик, а также повышение квалификации специалистов позволит более эффективно использовать потенциал арт-терапии в логопедической практике.

Таким образом, арт-терапия представляет собой перспективное направление в логопедической работе, способствующее комплексному развитию ребенка и коррекции речевых нарушений.

Заключение

В целом анализ литературы показал, что применение арт-терапевтических методов, представляет собой уникальное направление, в котором искусство выступает в роли катализатора для достижения широкого спектра целей, каждая из которых имеет свои особенности и области применения. Необходимы дальнейшие исследования, направленные на изучение эффективности различных арт-терапевтических техник в работе с разными категориями детей, а также на разработку новых, инновационных подходов.

Учитывая вышеизложенное, можем сделать вывод:

- арт-терапия является междисциплинарной областью, находящейся на стыке медицины, психологии и психиатрии;
- представляет собой перспективное направление в коррекционной педагогике и образовании;
- способна оказать значительное влияние на развитие личности, эмоциональное благополучие и успешность обучения детей и взрослых;
- арт-терапия – это не панацея, а ценный компонент комплексной системы помощи детям с особыми образовательными потребностями, требующий профессионального подхода, индивидуализации и постоянного совершенствования.

Дальнейшее развитие данной области нуждается в совместных усилиях учёных, практиков и образовательных учреждений, направленных на создание благоприятной и поддерживающей среды способствующих развитию творческого потенциала и психологического здоровья детей с ОВЗ, развитию теоретической базы и практических методик, а также повышение квалификации специалистов позволит более эффективно использовать потенциал арт-терапии в логопедической практике.

В рамках данного исследования мы рассматриваем перспективы применения арт-терапии в комплексной диагностике детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Изучение возможностей арт-терапии в выявлении особенностей эмоционального состояния, коммуникативных навыков и когнитивных процессов у детей с ОНР позволит расширить арсенал диагностических инструментов и разработать более эффективные стратегии коррекционно-разви-

вающей работы. Тщательно спланированные и научно обоснованные исследование позволит максимально раскрыть потенциал арт-терапии для детей с ОВЗ и будет способствовать улучшению качества их жизни и интеграции в общество. Результаты исследования могут стать основой для создания практических рекомендаций по внедрению арт-терапевтических методик в практику логопедической работы и дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Н.В. Арт-терапия в работе с детьми с нарушениями речи: учебное пособие. Москва: Издательство «Просвещение», 2020. 120 с.
2. Буянов М.И. Об узловых вопросах организации психотерапевтической помощи детям и подросткам. М.: Педагогика, 1971. – 349 с.
3. Вачков И.В. Основы групповой психотерапии. Учебное пособие. - М.: Издательство «Ось-89», 2007–176 с.
4. Кузнецова И.А. Психолого-педагогические аспекты работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Санкт-Петербург: Речь, 2021–50 с.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и социальных работников. - СПб.: Речь, 2006–158 с.
6. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. - М.: Когито-Центр, 2015–197 с.
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003–256 с.
8. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н. Добровольская Т.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
9. Соловьева Т.В. Логопедия: теория и практика / Т.В. Соловьева. Екатеринбург: Уральский университет, 2019. – 200 с.
10. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.
11. Федорова Е.В. Арт-терапия в коррекции речевых нарушений у детей. Казань: Казанский университет, 2021. – 180 с.

© Журавлёва Мария Сергеевна (mzhuravlmaria@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ИЗУЧЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ДИАГНОСТИКА И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Заикин Владимир Константинович

Преподаватель, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
zaikin.vladmir@yandex.ru

PROBLEMS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO STUDYING GRAPHIC DISCIPLINES IN A TECHNICAL UNIVERSITY: DIAGNOSTICS AND SOLUTIONS

V. Zaikin

Summary: The subject of the study is the process of adaptation of first-year students at technical universities to studying graphic disciplines. The purpose of the work is to identify the key problems of the adaptation process and develop scientifically sound ways to solve them. The research methodology is based on a comprehensive analysis of the psychological, pedagogical, cognitive, and technological aspects of the educational process using a systems approach to the study of adaptation mechanisms. The results of the study demonstrate the multifactorial nature of adaptation difficulties, including the immaturity of spatial thinking, a lack of basic knowledge in drawing, organizational problems of independent work and motivational barriers. The scope of application of the results covers the system of higher technical education, the methodological work of teachers of graphic disciplines and the development of educational programs for first-year students. Scientific novelty lies in the comprehensive diagnostics of adaptation problems and the substantiation of an integrated approach to their solution through a combination of traditional and innovative educational technologies. The findings of the study confirm the need for a radical revision of methodological approaches to teaching graphic disciplines, taking into account modern requirements for engineering training and the psychological characteristics of first-year students.

Keywords: student adaptation, graphic disciplines, technical education, spatial thinking, engineering graphics, first-year students, educational technologies.

Аннотация: Предметом исследования является процесс адаптации студентов первого курса технических вузов к изучению графических дисциплин. Цель работы заключается в выявлении ключевых проблем адаптационного процесса и разработке научно обоснованных путей их решения. Методология исследования основывается на комплексном анализе психолого-педагогических, когнитивных и технологических аспектов образовательного процесса с применением системного подхода к изучению адаптационных механизмов. Результаты исследования демонстрируют многофакторный характер адаптационных трудностей, включающих несформированность пространственного мышления, дефицит базовых знаний по черчению, организационные проблемы самостоятельной работы и мотивационные барьеры. Область применения результатов охватывает систему высшего технического образования, методическую работу преподавателей графических дисциплин и разработку образовательных программ для первокурсников. Научная новизна заключается в комплексной диагностике адаптационных проблем и обосновании интегрированного подхода к их решению через сочетание традиционных и инновационных образовательных технологий. Выводы исследования подтверждают необходимость кардинального пересмотра методических подходов к обучению графическим дисциплинам с учетом современных требований к инженерной подготовке и психологических особенностей студентов-первокурсников.

Ключевые слова: адаптация студентов, графические дисциплины, техническое образование, пространственное мышление, инженерная графика, первокурсники, образовательные технологии.

Современная система высшего технического образования переживает период интенсивных трансформаций, обусловленных внедрением новых образовательных стандартов и требований к подготовке инженерных кадров. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема адаптации студентов-первокурсников к изучению графических дисциплин, которая требует комплексного научно-методического осмысления.

Е.Ю. Гаврилова определяет адаптационный процесс как многофакторное явление, включающее кардиналь-

ное изменение социального статуса обучающихся и необходимость освоения принципиально новых подходов к организации учебной деятельности. Исследователь акцентирует внимание на том, что студенты сталкиваются с отсутствием навыков самоконтроля и планирования времени, что усугубляется недостаточным уровнем базовых школьных знаний и неготовностью работать с большими объемами новой информации. Психологические трудности, проявляющиеся в чувстве одиночества и неупорядоченности учебной нагрузки, дополнительно осложняют процесс вхождения в образовательную среду технического вуза [5].

С.М. Анохин развивает эту проблематику применительно к специфике инженерной графики, характеризуя данную дисциплину как одну из наиболее сложных для понимания и усвоения на начальных этапах обучения. Автор устанавливает прямую зависимость между успешностью освоения графических дисциплин и степенью сформированности пространственного воображения и технического мышления у студентов. Чрезмерная насыщенность информации в единой системе конструкторской документации, низкий уровень предварительных представлений о предмете изучения и недостаточно выстроенные междисциплинарные связи создают дополнительные барьеры для адаптации первокурсников [2].

Н.В. Басс конкретизирует данную проблематику через анализ организационно-временных аспектов учебного процесса. Исследователь выявляет ключевую закономерность: несвоевременная сдача чертежей и расчетно-графических работ создает кумулятивный эффект, при котором новый материал остается недопонятым из-за отсутствия практического подкрепления. Это приводит к нарушению ритмичности работы, накоплению задолженности и авральному режиму деятельности в предэкзаменационный период, характеризующемуся множественными ошибками и снижением качества выполняемых работ [3].

О.В. Алымова расширяет понимание проблемы, рассматривая инженерно-графическую подготовку как значимый компонент формирования профессиональных компетенций. Автор выделяет период коренных изменений, связанных с автоматизацией производства и тенденцией к сокращению часов на изучение графических дисциплин при одновременном снижении уровня образования по черчению в российских школах. Необходимость перехода от традиционных бумажных чертежей к электронному формату создает дополнительные требования к адаптационным возможностям студентов [1].

В.А. Бобрович с соавторами выявляют системное противоречие между требованиями государственного образовательного стандарта и фактическим объемом аудиторных часов по графическим дисциплинам. Критически малый объем довузовской графической подготовки в сочетании с неэффективностью самостоятельной работы приводит к тому, что значительная часть студентов оперирует плоскими образами вместо пространственных, что кардинально снижает их компетентность в области графической грамотности [4].

Анализ представленных исследований позволяет выделить комплексную систему решений адаптационных проблем. С.М. Анохин предлагает использование принципа систематичности и последовательности в обучении с реализацией связи теории с практикой через понимание производственной значимости конструкторской документации.

Обязательное использование средств наглядности и применение системы автоматизированного проектирования для создания дидактических материалов позволяет адаптировать инженерную графику к реальным производственным условиям [2].

Н.В. Басс разрабатывает систему организационно-методических мер, включающую четкое установление сроков сдачи работ, организацию учета выполнения заданий и внедрение соревновательных элементов через сводные графики. Обучение студентов самопроверке через обобщенные алгоритмы и организация взаимопроверки способствуют развитию критического отношения к собственным работам [3].

О.В. Алымова предлагает инновационную пятиэтапную систему, начинающуюся с параллельного обучения ручной и компьютерной графике и завершающуюся интеграцией экологической составляющей в процесс графической подготовки. Гармоничный переход от ручного черчения к компьютерной графике через выполнение заданий в двух техниках обеспечивает формирование экологической культуры будущих инженеров [1].

О.Ф. Пиралова и Ф.Ф. Ведякин развивают метод анализа конкретных ситуаций через систему пассивных, активных и исследовательских кейсов, формирующих способность к анализу и принятию решений в ходе дискуссии. Данный подход стимулирует поиск оптимальных решений производственных ситуаций и развивает коммуникативные качества студентов [7].

Н.Г. Думицкая предлагает комплексную систему, включающую мотивационный компонент через понимание студентами проблем профессиональной деятельности, технологический компонент с использованием интерактивных систем автоматизированного проектирования и развивающий компонент, направленный на формирование технического мышления и творческой активности [6].

Центральным диагностическим признаком адаптационных нарушений является несформированность пространственного воображения и технического мышления у значительной части первокурсников. Данная проблема проявляется в неспособности студентов к мысленному манипулированию трехмерными объектами и их проекционному представлению на плоскости. Диагностические исследования показывают, что большинство обучающихся оперируют плоскими образами вместо объемных пространственных представлений, что кардинально снижает их способность к освоению конструкторской документации.

Психолого-педагогическая диагностика выявляет системные нарушения в организации самостоятельной

учебной деятельности первокурсников. Отсутствие навыков планирования времени и самоконтроля приводит к хроническому нарушению сроков выполнения графических работ. Диагностические наблюдения фиксируют феномен накопления академической задолженности, при котором каждое невыполненное задание создает барьер для понимания последующего материала.

Когнитивная диагностика обнаруживает критический разрыв между требуемым и фактическим уровнем базовых знаний по черчению. Анализ довузовской подготовки студентов показывает практически полное отсутствие систематического изучения графических дисциплин в школьной программе. Это создает ситуацию, когда студенты впервые сталкиваются с основами проекционного черчения уже в вузе, не имея необходимого фундамента для освоения сложного теоретического материала.

Мотивационная диагностика выявляет низкий уровень понимания студентами практической значимости графических дисциплин для будущей профессиональной деятельности. Абстрактность изучаемого материала в отрыве от конкретных инженерных задач формирует негативное отношение к предмету и снижает познавательную активность обучающихся.

Технологическая диагностика констатирует противоречие между современными требованиями к инженерной подготовке и традиционными методами обучения графическим дисциплинам. Необходимость перехода к цифровым технологиям проектирования при сохранении классических подходов к изучению начертательной геометрии создает дополнительные адаптационные барьеры.

Социально-психологическая диагностика обнаруживает эмоциональные трудности, связанные с изменением социального статуса и необходимостью интеграции в новую академическую среду. Чувство одиночества и неопределенности усугубляется высокой интенсивностью учебной нагрузки по графическим дисциплинам, требующим значительных временных затрат на самостоятельную работу.

Современная педагогическая практика в области графических дисциплин требует кардинального пересмотра традиционных подходов к обучению первокурсников. Фундаментальной основой успешной адаптации студентов становится разработка пропедевтического курса по основам черчения, ориентированного на выравнивание базового уровня графической подготовки. Интерактивные методы обучения приобретают особое значение в контексте формирования пространственного воображения студентов. Применение трехмерного моделирования создает возможность визуализации сложных геометрических объектов и их проекционных

связей, что способствует более глубокому пониманию принципов начертательной геометрии. Технологии виртуальной реальности открывают принципиально новые возможности для погружения студентов в пространственную среду, где абстрактные понятия приобретают наглядную форму и становятся доступными для непосредственного манипулирования.

Геймификация образовательного процесса представляет собой эффективный механизм повышения мотивации и вовлеченности студентов в изучение графических дисциплин. Организация соревновательных элементов через систему графических квестов и командных состязаний по решению проекционных задач создает естественную среду для развития технического мышления. Подобный подход трансформирует традиционное восприятие сложности предмета в увлекательный процесс познания, где каждый этап освоения материала становится достижением в игровом контексте.

Психологическая составляющая адаптационного процесса требует создания специализированной системы развития пространственного мышления через целенаправленные тренинговые программы. Такие программы должны включать комплекс упражнений на развитие способности к мысленному вращению объектов, анализу пространственных отношений и синтезу трехмерных образов из двумерных проекций. Систематическая работа в данном направлении формирует когнитивную базу, необходимую для успешного освоения графических дисциплин.

Создание поддерживающей образовательной среды через институт тьюторства и организацию работы в малых группах способствует формированию коллаборативной культуры обучения. Тьюторское сопровождение обеспечивает непрерывную обратную связь и своевременную коррекцию образовательной траектории, а групповая работа развивает навыки взаимного обучения и создает атмосферу взаимной поддержки среди студентов.

Интеграция современных систем автоматизированного проектирования в образовательный процесс кардинально изменяет характер взаимодействия студентов с графической информацией. Освоение таких программных комплексов, как AutoCAD, Компас-3D и SolidWorks, не только обеспечивает формирование актуальных профессиональных компетенций, но и создает мотивационную основу для изучения теоретических аспектов графических дисциплин через понимание их практической значимости в современном инженерном проектировании. Разработка онлайн-курсов и видеоматериалов для самостоятельной работы студентов обеспечивает возможность индивидуализации темпа обучения и создания персонализированной образовательной среды. Мультимедийный контент, включающий пошаговые демонстра-

ции построения чертежей и решения графических задач, позволяет студентам многократно воспроизводить сложные моменты до полного понимания материала.

Автоматизированные системы проверки графических заданий представляют собой инновационное решение проблемы оперативной обратной связи в образовательном процессе. Такие системы способны анализировать правильность выполнения чертежей, выявлять типичные ошибки и предоставлять студентам мгновенные рекомендации по их исправлению. Это не только разгружает преподавателя от рутинной работы по проверке заданий, но и обеспечивает студентам возможность немедленной коррекции своих действий, что существенно повышает эффективность обучения.

Комплексная реализация представленных решений создает синергетический эффект, при котором методические, психолого-педагогические и технологические подходы взаимно усиливают друг друга, формируя целостную систему поддержки адаптации студентов к изучению графических дисциплин в техническом вузе.

Выводы

Фундаментальным условием успешной адаптации является создание пропедевтического образовательного этапа, направленного на выравнивание базового уровня графической подготовки студентов. Данный этап должен

включать систематическое развитие пространственного воображения через специализированные тренинговые программы и практические упражнения. Эффективность адаптационного процесса существенно повышается при внедрении интерактивных образовательных технологий, включающих трехмерное моделирование, виртуальную реальность и геймификацию учебного процесса. Эти методы обеспечивают визуализацию абстрактных понятий и создают мотивационную основу для изучения теоретического материала.

Организация поддерживающей образовательной среды через тьюторское сопровождение и коллаборативные формы обучения способствует формированию устойчивых навыков самостоятельной работы и создает психологически комфортные условия для освоения сложного материала. Интеграция современных систем автоматизированного проектирования в образовательный процесс не только формирует актуальные профессиональные компетенции, но и демонстрирует практическую значимость изучаемых дисциплин для будущей инженерной деятельности.

Реализация предложенного комплекса мер создает синергетический эффект, обеспечивающий качественное повышение уровня адаптации студентов к изучению графических дисциплин и формирование прочной основы для их дальнейшего профессионального развития в области инженерного проектирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алымова О.В. Инновационные подходы к инженерно-графической подготовке студентов технического вуза / О.В. Алымова // XVII Неделя науки молодежи СВАО: Сборник статей по итогам работы научных конференций и круглых столов, Москва, 18–30 апреля 2022 года. – Москва: Издательство «Стратагема-Т», 2022. – С. 91–95. – EDN OFBJBW.
2. Анохин С.М. Особенности графической подготовки студентов на современном этапе / С.М. Анохин // Современные тенденции развития технологического образования: Сборник материалов XII Международной заочной научно-практической конференции, Стерлитамак-Актобе, 03 октября 2022 года / Отв. редактор С.Ю. Широкова. – Стерлитамак — Актобе: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», Актюбинский региональный университет им. К. Жубанова, 2022. – С. 19–21. – EDN SYLDIS.
3. Басс Н.В. Методика проверки, приема и оценки графических работ студентов вузов при изучении графических дисциплин / Н.В. Басс // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 107–1. – С. 24–27. – DOI 10.18411/trnio-03-2024-06. – EDN HWAMOP.
4. Бобрович В.А. Некоторые аспекты преподавания графических дисциплин в техническом учреждении высшего образования / В.А. Бобрович, Б.В. Войтеховский, В.С. Исаченков // Высшее техническое образование. – 2020. – Т. 4, № 1. – С. 33–35. – EDN YMQNOD.
5. Гаврилова Е.Ю. Проблемы адаптации студентов первого курса: анализ и решение / Е.Ю. Гаврилова // Инновационные направления интеграции науки, образования и производства: Сборник тезисов докладов участников I Международной научно-практической конференции, Керчь, 14–17 мая 2020 года / Под общей редакцией Е.П. Масюткина. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2020. – С. 665–666. – EDN MZQZK.
6. Думицкая Н.Г. Современные особенности и проблемы в организации графической подготовки студентов технического вуза / Н.Г. Думицкая // Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие»: Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие», Санкт-Петербург, 10–13 марта 2021 года. – СПб: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 81–84. – EDN HNBHER.
7. Пиралова О.Ф. Обучение графическим дисциплинам студентов инженерно-технических вузов методом конкретных ситуаций / О.Ф. Пиралова, Ф.Ф. Ведякин // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 30–34. – DOI 10.25586/RNU.HET.20.08. P.30. – EDN SAJXKP.

© Заикин Владимир Константинович (zaikin.vladmir@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВАРИАНТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА¹

OPTIONS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN INFANCY AND EARLY AGE

**S. Inevatkina
A. Polyakova
K. Ryabova
T. Ryzhenkova
D. Smirnova**

Summary: This article presents the results of an empirical study aimed at studying the characteristics of the internal maternal position of infants and young children with disabilities and children at risk, to offer options for psychological and pedagogical support for the dyad «mother - infant and young child with disabilities». The authors present the results of a study of the specifics of the development of the internal maternal position in the context of raising infants and young children with Down syndrome. The variability of the internal maternal position is considered, which consists of a combination of positive and contradictory experiences addressed to different aspects of the situation of raising a child and can be presented in four options. A possible model of psychological and pedagogical support for families raising infants and young children with disabilities is given, which is designed considering the characteristics of the internal position of the mother.

Keywords: internal maternal position, infancy and early childhood, psychological and pedagogical support.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск) svetlaj23@mail.ru

Полякова Ангелина Николаевна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)

Рябова Ксения Евгеньевна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)

Рыженкова Татьяна Алексеевна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)

Смирнова Дарья Владимировна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)

Аннотация: В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей внутренней материнской позиции детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и детей, входящих в группу риска, предложить варианты психолого-педагогического сопровождения диады «мать – ребенок младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья». Авторы приводят результаты изучения специфики развития внутренней материнской позиции в условиях воспитания детей младенческого и раннего возраста с синдромом Дауна. Рассматривается вариативность внутренней материнской позиции, которая складывается из сочетания позитивных и противоречивых переживаний, адресованных разным аспектам ситуации воспитания ребенка, и может быть представлена в четырех вариантах. Приводится возможная модель психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья младенческого и раннего возраста, которая проектируется с учетом особенностей внутренней позиции матери.

Ключевые слова: внутренняя материнская позиция, младенческий и ранний возраст, психолого-педагогическое сопровождение.

В современной науке и практической деятельности специалистов психолого-педагогического и дефектологического профилей, вопрос о необходимости

поддержания качественных детско-родительских отношений, продолжает занимать лидирующие позиции. Несмотря на данный факт, остается и потребность в про-

¹ Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» (2025 г.). Тема «Научно-методическое обеспечение организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи и коммуникации»

должности исследования факторов, влияющих на становление конструктивных детско-родительских отношений. Известно достаточно теоретических подходов как в отечественной, так и в зарубежной науке, которые с разных сторон освещают актуальность указанного вопроса, исследуя специфику взаимодействия родителей и детей. Особое место занимают работы, в которых идет речь о детях с ограниченными возможностями здоровья [5; 6].

Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья является сложным организмом, внутри которого осуществляется взаимное влияние родителей на детей, а детей, и в целом, ситуации рождения особого ребенка на родителей и на сам процесс становления родительства. Так, особенности, специфика и качество взаимодействия между родителями и ребенком определяют его личностное, познавательное, коммуникативное развитие, прямое отражение находят в его поведении. Если речь идет о детях младенческого и раннего возраста, важно отметить, что в первую очередь, значимую роль имеет качество взаимодействия матери и ребенка [1; 3]. Практически всегда мать первая в семье становится носителем информации о наличии особого развития малыша. Часто выступает как организатор, так и участник реабилитационных и медицинских мероприятий. Поэтому, в первую очередь, матери нуждаются в своевременной и качественной психолого-педагогической поддержке. В науке используются различные теоретические конструкты для описания детско-родительских отношений, в рамках данного исследования выбрано личностное новообразование женщины «внутренняя материнская позиция» (ВМП) [2; 4].

Цель исследования изучить особенности внутренней материнской позиции детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и детей, входящих в группу риска, предложить варианты психолого-педагогического сопровождения диады «мать – ребенок младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья».

Материал и методы исследования. В экспериментальном исследовании приняли участие семьи, воспитывающие детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и детей, входящих в группу риска (г. Москва, г. Самара, Республика Мордовия). В данной работе представлены результаты исследований, проведенные за последние двадцать лет в рамках научно-исследовательских проектов лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи Института коррекционной педагогики (Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одинокова, С.Е. Иневаткина), в ходе которых была подробно изучена специфика развития внутренней материнской позиции в условиях воспитания детей младенческого и раннего возраста с синдромом Дауна.

Исследование было реализовано в несколько этапов. На первом этапе использовались следующие методики: PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл), ОДРЭВ (Е.И. Захарова), Дембо-Рубинштейн, MMPI, незаконченные предложения, цветовой тест отношений (А.М. Эткинд). На данном этапе исследования, в первую очередь, исследовались осознаваемые представления матери о родительстве, ее отношение к разным сторонам родительства, представления о себе в материнской роли. Также был изучен неосознаваемый пласт представлений и эмоционального отношения участников эксперимента к материнству в целом, к себе в роли матери, к образу ребенку. Вторым этапом было проведено изучение уровня развития младенцев и детей раннего возраста. Исследование проводилось с опорой на критерии оценки нервно-психического развития, предложенные Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печорой, Э.Л. Фрухт. На третьем этапе исследовалось качество взаимодействия матери и ребенка. С этой целью организовано, указанное выше взаимодействие и смоделированы ситуации, в которых необходимо было поиграть привычным образом, в том числе используя знакомую игрушку.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение внутренней материнской позиции у матерей, воспитывающих младенцев и детей раннего возраста с генетическими нарушениями, позволило определить индивидуальную вариативность, которая складывается из сочетания позитивных и противоречивых переживаний, адресованных разным аспектам ситуации воспитания ребенка, и может быть представлена в четырех вариантах.

Первый вариант ВМП характеризуется позитивным эмоциональным отношением к ребенку и к себе в роли матери и встречается примерно у 35,8 % матерей, воспитывающих детей указанной категории. При указанном варианте мама старательно не видит специфику развития своего ребенка, при этом незамеченными остаются не только его проблемные зоны, но и его возможности. Часто матери с указанным вариантом ВМП, в первую очередь, ориентированы на самореализацию в семье, и не имеют амбиций относительно профессиональной деятельности. При этом значительные эмоциональные ресурсы женщины затрачиваются на то, чтобы «не замечать», «не думать», «не вспоминать» об «особенностях» своего материнства. Матери стремятся воспитывать ребенка как обычно развивающегося, игнорируя все его специфические потребности, но не всегда, для выполнения данной миссии, хватает собственных ресурсов, поэтому часто функция воспитания ребенка передается бабушкам, няням, специалистам, а собственное участие в мероприятиях реабилитации становится формальным.

Второй вариант ВМП обнаружен в 39,1 % случаев и характеризуется амбивалентным отношением к мате-

ринству, ребенку и себе. При этом, в системе ценностных ожиданий обнаруживаются неразрешенные конфликты. Так, обнаруживается конфликт в системе ценностных ожиданий, адресованных ребенку. С одной стороны, значимым для матери является его внутреннее благополучие, с другой стороны, не менее значимы его социальные достижения. При этом указанные ожидания переживаются как взаимоисключающие. Матерям с данным вариантом не удается ни игнорировать, ни принимать специфику развития своего ребенка. Кроме того, конфликт, наблюдается между значимыми устремлениями к самореализации в лидерской и профессиональной роли и возможностями их реализации. С одной стороны, женщины имеют стремление к реализации профессиональной деятельности, в том числе отмечают необходимость обретения лидерской позиции, с другой стороны обозначают указанные стремления, как недоступные или неуместные.

Третий вариант ВМП наблюдается у 20,6 % матерей и характеризуется амбивалентным отношением к материнству на фоне позитивного отношения к ребенку. При данном варианте отмечаются специфические представления о материнской роли. Материнство воспринимается как способ самореализации и самоутверждения, как некая деятельность, требующая невероятных усилий. В этой связи к себе предъявляются противоречивые требования, например, одновременно значимым является реализация таких материнских функций: с одной стороны, быть мягкой, нежной, заботливой мамой, с другой стороны, значимым является быть настойчивой в достижении результата ребенком, требовательной, а иногда и строгой. Ожидания, адресованные ребенку, характеризуются снижением важности тех качеств ребенка, которые являются труднодостижимыми из-за наличия у него ограниченных возможностей здоровья и повышением ценности качеств, реально достижимых для ребенка (личностное благополучие, самостоятельность, доброта). При данном варианте внутренней материнской позиции обнаруживаются признаки безусловного принятия ребенка. Данный вариант является наиболее благополучным с точки зрения условий для развития ребенка.

Четвертый вариант встречается редко, был обнаружен только у 4,3 % и характеризуется амбивалентным отношением к ребенку на фоне эмоционального принятия материнской роли. Из-за малочисленности группы не удалось подробно изучить специфику внутренней материнской позиции данного варианта и соответственно, предложить варианты психологической поддержки.

Полученные результаты позволили предложить новую модель психолого-педагогического сопровождения семьи «особого» ребенка младенческого и раннего возраста, которая, помимо коррекционно-педагогической

работы и поддержки непосредственно самого ребенка, включает методы психологической помощи членам этой семьи и практическое обучение родителей взаимодействию со своим ребенком. Рассмотрим возможные варианты сопровождения семей, в зависимости от варианта материнской позиции.

Итак, первый вариант внутренней материнской позиции с первого взгляда является достаточно благополучным, при более детальном анализе позволяет заметить особенности, которые делают его фактором риска искажений поведения матери во взаимодействии с ребенком. Позиция матери старательно не замечать особенности развития своего ребенка затрачивает значительный эмоциональный и физический ресурс матери, при этом, предпринимаемые усилия не дают ожидаемого результата в развитии ребенка. Так как не учитывается специфика его развития, возможности, потребности. Также указанную позицию возможно сохранить до момента пока отличия в развитии ребенка и его сверстников не стали очевидными. В такой ситуации теряется драгоценное и невозполнимое время сензитивных периодов развития ребенка, что не способствует эффективному психолого-педагогическому сопровождению семьи.

Проектируя программу психолого-педагогического сопровождения для диады «мать-ребенок», в которой мать с первым вариантом ВМП, в первую очередь, важно учесть необходимость фокусировки внимания матери на специфике развитии ее ребенка, показав его специфические потребности, возможные ресурсы. Это позволит повысить чувствительность матери к реакциям ребенка. Далее необходимо обучить маму формам взаимодействия с ребенком, где будет учитываться не только специфика его развития, но и актуальное эмоциональное состояние матери. Важной составляющей программы для матерей с данным вариантом ВМП будет разработка эффективных приемов по обучению матери поддержке и правильному реагированию на все инициативы и сигналы ребенка.

Кроме того, в момент трансформации эмоционального отношения к ситуации «особого» материнства матерям данной группы может понадобиться психологическая помощь. Как правило, психологическая помощь при данном варианте внутренней материнской позиции может быть направлена на поддержку эмоциональных ресурсов матери, что позволяет «заметить» своего «особого» ребенка со всеми плюсами и минусами его развития. Также помощь специалиста позволяет сместить фокус внимания матери на специфические потребности ребенка, что способствует повышению ее материнской чувствительности. Данный факт благоприятно, сказывается на характеристиках взаимодействия и дает возможность матери быть вовлеченной в реабилитацию и коррекцию своего ребенка.

При проектировании программ психолого-педагогического сопровождения матерям со вторым вариантом внутренней материнской позиции, в первую очередь, важно учитывать необходимость оказания ей психологической помощи. Поэтому специалистом, сопровождающим семью на первом этапе в службе ранней помощи, должен быть психолог. Матери с данным вариантом ВМП часто избегают социальное взаимодействие, отказываются от помощи – что является симптоматикой в структуре реакции на стресс, требующей психологической поддержки. Кроме того, психологическая помощь при втором варианте ВМП будет направлена на разрешение имеющихся конфликтов. Первичные запросы при данном варианте, как правило, связаны не только с материнством, а затрагивают различные сферы жизни и взаимоотношения с разными людьми. Для многих актуальным запросом является восстановление социального взаимодействия. Разрешение указанных выше конфликтов позволяет принять ситуацию «особого» материнства и скорректировать ценностные ожидания, адресованные ребенку.

Следующим этапом необходимо организовать просветительскую работу и только третьим этапом будет целесообразно начать практическое обучение матери взаимодействию со своим «особым» ребенком. Подключение педагога и начало коррекционных занятий с ребенком на первом этапе работы семьи в службе ранней помощи может оказаться малоэффективным и еще боль-

ше ухудшать эмоциональное состояние матери.

Наиболее благополучным с точки зрения условий для развития ребенка является третий вариант внутренней материнской позиции. При проектировании программ психолого-педагогического сопровождения чаще всего матери еще на первом этапе вовлекаются в коррекционно-педагогические мероприятия. Матери с указанным вариантом практически не обращаются за психологической помощью, редкие обращения имеют конкретный запрос. Соответственно, психологическая помощь таким матерям может оказываться по запросу, а в ряде случаев может быть достаточно педагогической поддержки. Часто матери с третьим вариантом ВМП активно участвуют в работе с другими семьями, тем самым осуществляя собственную самореализацию.

Таким образом, проектирование программ психолого-педагогического сопровождения семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья и детей «группы риска» младенческого и раннего возраста с учетом специфики внутренней материнской позиции позволяет сохранить и принять во внимание уникальность каждой ситуации; дифференцировать содержание, формы и порядок оказываемой помощи с учетом психологических особенностей и состояния матери; способствовать повышению эффективности процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка с генетическими нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Павлова А.В. Выбор образовательного маршрута для слепого ребенка: проблемы и пути решения / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, А.В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2021. – № 1. – С. 49–60.
2. Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П. Возрастно-психологический подход к психологическому исследованию психического развития слепых детей первых лет жизни // Дефектология. – 2023. – № 4. – С. 3–14.
3. Одинокова Г.Ю. Об умении матери поддерживать инициативность ребенка раннего возраста с синдромом Дауна в их общении // Дефектология. – 2023. – № 6. – С. 46–56.
4. Одинокова Г.Ю. Изучение ориентированности специалистов ранней помощи на работу с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 2024–№4 – С. 43–54.
5. Разенкова Ю.А., Коваленко Ю.Ю., Никитина М.А., Суханова А.А. Развитие системы ранней помощи в образовании // Национальная ассоциация ученых (НАУ). – 2015. – № 3(8). – С. 84–87.
6. Рябова Н.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10–№ 4 (40). – С. 88–95.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Полякова Ангелина Николаевна, Рябова Ксения Евгеньевна, Рыженкова Татьяна Алексеевна, Смирнова Дарья Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭТИКА И РИСКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯД ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

ETHICS AND RISKS OF USING AI IN LANGUAGE EDUCATION: A TRANSPORT UNIVERSITY VIEW

**O. Ishaeva
T. Petrenko**

Summary: The scientific article presents the results of a study of the practice of using artificial intelligence technology to improve educational processes in transport universities when students study foreign languages. The factors that act as a prerequisite for the adaptation of artificial intelligence to changes in language education in higher education institutions in Russia are considered. The subject of the study is the ethics and risks of using artificial intelligence technology in language education. In addition to the risks, the main benefits that students at transport universities receive when learning foreign languages are analyzed. The results of the article allow us to identify the main problems that arise when introducing artificial intelligence in transport universities in Russia. Despite the identified risks, the use of artificial intelligence technology remains a priority for improving language education in Russian transport universities.

Keywords: artificial intelligence technologies, language education, foreign language teaching, professional education, transport university, ethics of using artificial intelligence, risks of using artificial intelligence.

Ишаева Ольга Викторовна

Старший преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта»,
(г. Москва)

ishaevao@gmail.com

Петренко Тамила Владимировна

Старший преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта»,
(г. Москва)

tamilavlad70@mail.ru

Аннотация: В научной статье представлены результаты исследования практики использования технологии искусственного интеллекта при совершенствовании образовательных процессов транспортных вузов при изучении студентами иностранных языков. Рассмотрены факторы, которые выступают предельным к адаптации искусственного интеллекта к изменению языкового образования высших учебных заведений России. Предметом исследования являются этика и риски от использования технологии искусственного интеллекта в языковом образовании. Помимо рисков проанализированы основные преимущества, которые получают студенты транспортных вузов при обучении иностранных языков. Результаты статьи позволяют выявить основные проблемы, которые возникают при внедрении искусственного интеллекта в транспортных вузах России. Несмотря на обнаруженные риски, применение технологии искусственного интеллекта остается приоритетным направлением совершенствования языкового образования в российских вузах транспорта.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта, языковое образование, обучение иностранного языка, профессиональное образование, транспортный вуз, этика использования искусственного интеллекта, риски использования искусственного интеллекта.

Введение

В современной практике профессионального образования для каждого высшего учебного заведения (вуза) важно развитие методологии по обучению иностранных языков, что крайне важно для компетенций будущих специалистов транспортного дела. И с учетом того, что сегодня актуальна цифровизация образовательных процессов, в языковом образовании транспортных вузов России используются технологии искусственного интеллекта. Их целью является совершенствование обучения иностранных языков, снижение трудовой нагрузки на педагогов и улучшение результатов языкового образования среди студентов, которым не всем близки идеи изучения иностранного языка.

Целью научной статьи является анализ практики ис-

пользования технологии искусственного интеллекта при совершенствовании образовательных процессов транспортных вузов при изучении студентами иностранных языков, чтобы определить этические проблемы и риски, которые требуют оперативного решения.

Материалы и методы исследования

Объектом исследования являются транспортные вузы, которые используют технологии искусственного интеллекта при обучении студентами иностранных языков. Предметом исследования выступают этические нормы/проблемы и риски при практике применения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании.

При написании данной научной работы применя-

лись методы, позволившие провести систематизацию аналитического, информационного и научного материала, посвященного определению основных тенденций в использовании технологий искусственного интеллекта при совершенствовании языкового образования российскими вузами. Для этого применялись такие методы, как обобщение и анализ.

Исследование проблематики использования технологий искусственного интеллекта при обучении студентами иностранных языков в транспортных вузах России имеет практическую новизну, поскольку направлена на решение проблем реализации технологичного потенциала нейросетей и машинного обучения при развитии образовательных процессов в языковом образовании.

Результаты и обсуждения

В периоде 2020-х гг. актуальной траекторией реформирования российской системы профессионального образования стала цифровизация обучения, введения новых виртуальных и сетевых технологий, которые позволили перевести обучение студентов в дистанционную форму. Это ответ на те вызовы и угрозы, с которыми российское образование столкнулось в период пандемии коронавируса. Однако к текущему моменту становится ясным то, что цифровизация обучения не просто позволила сохранить качество образования, но и повысить ее эффективность. Все чаще образовательные

учреждения используют новейшие технологии с целью улучшения качества образовательных процессов.

Среди приоритетных решений – использование высокоинтеллектуальных технологий в языковом образовании, что позволяет повышать эффективность обучения иностранных языков студентами транспортных вузов России. Однако данная инновация не безгранична и сопровождается рядом проблем, связанных с этикой и рисками практического применения искусственного интеллекта в языковом образовании [6].

Для наглядности использования искусственного интеллекта в языковом образовании обратимся к рис. 1, где изображены основные программы, которые используются студентами при обучении иностранных языков.

Благодаря вышеперечисленным и иным программам искусственный интеллект обладает следующими преимуществами в языковом образовании для обретения студентами навыков в иностранных языках [5; 9]:

- студенты могут практиковаться на иностранном языке с чат-ботом в любом месте и в любое время;
- обратная связь при проверке знаний иностранного языка происходит мгновенно, что позволяет лучше усваивать уроки с совершенных ошибок;
- у студентов повышается уверенность в своих силах при обучении иностранного языка через программу искусственного интеллекта, чем при рабо-

Duolingo	<ul style="list-style-type: none"> • Выстраивание индивидуальной траектории обучения; анализ ошибок пользователя
Grammarly	<ul style="list-style-type: none"> • Проверка письма; редактирование текстов; измерение активного словарного запаса
QuillBot	<ul style="list-style-type: none"> • Изменение структуры предложения (проверка грамматики); перефразирование текстов; генератор цитат
AndyRobot	<ul style="list-style-type: none"> • Тематические уроки; практика общения; грамматические упражнения
EnglishSimpleBot	<ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальный подбор слов и грамматических заданий

Рис. 1. Программы искусственного интеллекта в языковом образовании [1].

те с живым преподавателем;

- возможность организации персонализированного обучения студентов в языковом образовании;
- из-за высокой цифровой грамотности современных студентов их вовлеченность в образовательные процессы увеличивается, когда в помощь при изучении иностранного языка используются подобные программы;
- искусственный интеллект обладает качествами гибкости, что повышает общую эффективность образовательных процессов студентов.

Благодаря внедрению искусственного интеллекта в образовательный процесс у преподавателей остается больше времени для координации учебной деятельности и наставничества обучающихся. Кроме того, преподаватели могут попробовать себя в роли специалистов по данным, анализируя и используя сведения, полученные в процессе обучения студентов [10].

Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков достаточно значительна на сегодняшний день, и в то же время продолжает расти. ИИ имеет большой потенциал в области образования и преподавания иностранных языков. Однако, на данный момент его функционал в данной сфере ограничен. Поэтому ИИ целесообразно применять только в тех задачах, где он наиболее эффективен, и не пытаться полностью заменить им человеческий ресурс в обучении иностранным языкам [8].

Среди недостатков использования искусственного интеллекта в языковом образовании обычно называют ситуации, когда чат-бот «галлюцинирует», делает логические ошибки или выдает ответ, противоречащий общечеловеческим ценностям. Наибольшие опасения, связанные с использованием нейросетей, вызывает в первую очередь сбор личной информации пользователя с последующим ее недобросовестным использованием. Преподаватели также обеспокоены снижением уровня педагогического взаимодействия со студентами и эмоционального воздействия на обучающихся [2].

Также недостатком использования искусственного интеллекта в учебном процессе при обучении иностранных языков является угроза академического мошенничества. Чрезмерное и недобросовестное использование технологии ослабляет навыки студентов по самостоятельному написанию текста и критическому осмыслению информации, глушит самобытность и оригинальность творческого мышления, тем более что и запрашиваемая информация, и «уникальная» письменная работа нужного объема, и структуры на заданную тему генерируются чат-ботом практически моментально» [3].

Сейчас также важна прозрачность функционирования интеллектуальных систем оценивания для всех участ-

ников образовательного процесса, т.е. преподаватели должны представлять и знать механизм работы подобных устройств. Противоречивые утверждения в исследованиях, наряду с отсутствием деталей о контексте использования и иногда отсутствием контрольных групп, затрудняют формулировку конкретных выводов об эффективности использования систем автоматической проверки [4].

Также к рискам применения искусственного интеллекта можно отнести следующие факторы [7]:

1. академическая недостаточность баз данных, которые применяют нейросети;
2. непонятны алгоритмы, на которых идет обучение;
3. высокие риски кибербезопасности, т.к. искусственный интеллект, естественно, не знает законов.

Выводы

Таким образом, в заключении научной статьи можно прийти к выводу, что несмотря на наличие основных проблем, которые возникают при внедрении искусственного интеллекта в транспортных вузах России, применение технологии искусственного интеллекта остается приоритетным направлением совершенствования языкового образования в российских вузах транспорта. Его преимуществами являются персонализация образовательных процессов, улучшения результатов обучения иностранных языков, увеличение вовлеченности и мотивации студентов и многое другое. Но все еще остаются актуальными риски, связанные с применением технологии искусственного интеллекта.

Этической проблемой данной практики является и злоупотребление искусственным интеллектом при прохождении домашних заданий, сдачи контрольных и научно-исследовательских работ. Также остаются острыми вопросы, связанные с эмоциональной связью между студентами и педагогами, где программное обеспечение способно приводить к новым формам отношений, не адаптированных для социализации студенческой молодежи.

По нашему мнению, технологии искусственного интеллекта являются наилучшим помощником в достижении цели максимальной цифровизации образовательных процессов в языковом образовании транспортных вузов. Для будущих специалистов сферы транспорта и перевозок России важно знание иностранных языков, позволяющих организовывать работу с зарубежными клиентами и бизнес-партнерами. При этом искусственный интеллект позволяет создать комплексную программу персонализированного подхода к изучению иностранных языков студентами. Однако роль педагогов нельзя приуменьшать, поскольку даже несмотря на общую цифровизацию в системе профессионального образования, традиционные инструменты обучения иностранных языков должны оставаться в пользовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2023. № 6. С. 1.
2. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // *Мир науки, культуры, образования*. 2024. № 1 (104). С. 360–363.
3. Абалян Ж.А., Пивнева С.В. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной среде // *Мир науки, культуры, образования*. 2024. № 3 (106). С. 5–7.
4. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024. № 2. С. 18–37.
5. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 2. С. 309–323.
6. Елтанская Е.А., Аржановская А.В. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // *Мир науки, культуры, образования*. 2024. № 1 (104). С. 43–46.
7. Кувшинова Е.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // *Гуманитарий Юга России*. 2024. Т. 13. № 2. С. 75–84.
8. Костюнина С.А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // *Вестник науки*. 2022. Т. 1. № 2 (47). С. 38–42.
9. Макаренко Ю.В., Венцель В.А., Зеленская О.Ю. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 77–2. С. 258–261.
10. Фомин М.А., Садовиков Н.Е. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе // *Молодежная наука: тенденции развития*. 2022. № 3. С. 6–11.

© Ишаева Ольга Викторовна (ishaevo@gmail.com), Петренко Тамила Владимировна (tamilavlad70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Казинец Виктор Алексеевич

Доцент, ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный
университет, (г. Хабаровск)
vakazinec@mail.ru

ON THE CHALLENGES OF TEACHER TRAINING IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE

V. Kazinets

Summary: Information technologies and artificial intelligence largely determine the technological development of modern society and have a significant impact on its economy. Transformations in this area in our country are complicated by the sanctions policy of some technologically developed countries. Taking into account all the difficulties, the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period until 2030 and the law "On the security of critical information infrastructure of the Russian Federation" were adopted. April 7, 2025. These normative documents emphasized the role of education in training both in the field of AI and in the education system. The introduction of the discipline "Artificial Intelligence" in schools has determined the change of the content of education in the training of teachers by pedagogical universities. In this paper, based on the experience of informatization, it is proposed to consider AI as a fundamental scientific direction that determines teacher training primarily for teachers of mathematics and computer science and it is proposed to teach how to use and provide teachers with tools to create and use AI systems in their professional activities.

Keywords: teacher, artificial intelligence, artificial neural networks, programming systems, mathematics.

Аннотация: Информационные технологии и искусственный интеллект во многом определяют технологическое развитие современного общества и оказывают существенное влияние на его экономику. Преобразования в этой области, в нашей стране осложнены санкционной политикой некоторых технологически развитых стран. Учитывая все сложности были приняты Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года и закон «О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации». 7 апреля 2025 года. В этих нормативных документах акцентировалось внимание на роль образования в подготовке кадров как в области ИИ, так и в системе образования. Введение в школе дисциплины «Искусственный интеллект» определило изменение содержания образования в подготовке педагогическими вузами учителей. В данной работе, исходя из опыта информатизации, предлагается рассматривать ИИ как фундаментальное научное направление, определяющее подготовку учителей в первую очередь учителей математики и информатики, и предлагается научить пользоваться и предоставить учителям инструменты для создания и использования систем ИИ в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель, искусственный интеллект, искусственные нейронные сети, системы программирования, математика.

Введение

Развитие экономики, социальной сферы и цивилизации, поставили перед нашим обществом задачи, ведущие к существенным и качественным изменениям. Это потребовало в первую очередь изменения в подготовке педагогов для школ и вузов. Так как компетентные, квалифицированные, активно работающие учителя, это гарантия успеха системы образования, определяющей развитие нашего общества.

В последнее время авторы многих публикаций отмечают снижение качества общей и профессиональной подготовки учителей. Обычно, связывая это с последствиями болонской системы и социальной проблематикой.

Требования изменения подготовки учителей вызвано цифровой трансформацией общества задачи, которые ставит перед нами этот процесс и происходящие технологические изменения определяют новые вызовы для российской системы образования. Эти вызовы осознаются частью научно-педагогического сообщества, в каче-

стве одного из рисков, рассматривая понижение планки качества преподавания фундаментальных дисциплин.

Материалы и методы исследований

В данной статье в основном используются такие методы исследования, как обзор литературы и теоретический анализ. Рассматривается опыт проведения информатизации образования и использования информационных технологий. Анализируя последовательные изменения в содержании образования учителей, вызванных информатикой и информационными технологиями, мы приходим к пониманию тех проблем, которые нам предстоит преодолеть в процессе внедрения искусственного интеллекта в систему образования.

Результаты и обсуждения

В последнее время наше общество сменяет свой технологический уклад, переходя на новый опирающийся на информационные технологии. При этом превращая искусственный интеллект из объекта изучения, в на-

правление обеспечивающее прорывные технологии в российской экономике. Всё это требует повышенного внимания к эволюции искусственного интеллекта и информационных технологий. Все эти преобразования происходят в России тогда, когда страна находится под давлением огромного количества экономических санкций, направленных в первую очередь на высокотехнологичные отрасли. В связи с этим, была принята Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. В рамках которой выделена задача «повышение уровня обеспечения российского рынка технологий искусственного интеллекта квалифицированными кадрами и уровня информированности населения о возможных сферах использования таких технологий». При этом выделялась роль школьного образования, как важнейшего звена в начальной подготовке, как специалистов в области ИТ, так и квалифицированных пользователей в данной области. Такая постановка предполагает существенные изменения подготовки учителей в области ИИ. В системе образования в процессе информатизации и цифровизации существенно повысился уровень информационно-коммуникационной компетентности.

Большинство школьных учителей и вузовских преподавателей используют ИКТ в учебном процессе, создают образовательный контент, применяют цифровые ресурсы, используют различные образовательные платформы, создают средства оценки знаний и т.д. Но стремительное внедрение ИИ стало новым технологическим вызовом, для учителей и преподавателей.

Хотя интерес к взаимосвязи образования и ИИ наблюдается достаточно давно, появление Chat GPT – одного из самых мощных чат-ботов, с искусственным интеллектом от компании Open AI (Y. Walter [4]), позволило предположить возможность реализации самых смелых проектов из области применения ИИ в образовательном процессе и породило множество публикаций, в которых обсуждались достижения и риски использования генеративного ИИ в области образования, фактически во всех дисциплинах от гуманитарных до естественно научных.

При таком повышенном интересе к ИИ и разнообразию точек зрения все авторы не подвергают сомнению факт необходимости внедрения ИИ, что предполагает формирование умений и навыков взаимодействия педагогов с системами искусственного интеллекта и желательно, чтобы они получили научное обоснование функционирования этих систем.

То есть наряду с цифровой грамотностью педагог должен обладать грамотностью в области ИИ. Термин «ИИ-грамотность» употребляется достаточно редко и в общем то недостаточно определен и под этим понятием рассматривают как готовность использовать знания

об ИИ, умение его использовать и компетентность в области искусственного интеллекта. То есть в настоящее время целесообразно осмыслить, что мы понимаем под грамотностью педагога в области ИИ в рамках его профессиональной деятельности и определить содержание его обучения с учетом современного состояния и современных представлений об искусственном интеллекте.

Опыт информатизации показывает, что определение содержания обучения учителей школ и преподавателей вузов предполагает длительные исследования как теоретические, так и эмпирические и конечно, изучения передового опыта. Но уже сейчас не хватает специалистов в области ИИ и не хватает учителей, применяющих в своей работе идеи и методы ИИ, то есть готовить учителей компетентных в этой области необходимо сейчас, опираясь на понятие грамотности (компетентности) в ИИ. В работе [8] были подробно рассмотрены различные подходы к содержанию данного понятия грамотности в области ИИ.

В заключении своего исследования авторы сделали следующий вывод, что грамотность в области искусственного интеллекта «это совокупность знаний, умений и навыков в области искусственного интеллекта, позволяющих человеку понимать основные принципы функционирования технологий ИИ и эффективно взаимодействовать с ними в процессе решения профессиональных и личных задач, а также критически оценивать этические риски и последствия применения данных технологий для общества». В профессиональной деятельности учителя обычно добавляется способность использовать в своей работе и в повседневной жизни технологии ИИ и умение оценивать последствия внедрения ИИ в процесс обучения.

Рассматривая структуру грамотности в области ИИ авторы исследований выделяют разное количество компонент, но когнитивный компонент выделяется всегда как фундаментальный. То есть понимание основных концепций искусственного интеллекта обеспечивает учителю возможность увидеть образовательный потенциал технологий ИИ и реализовать его в своей практической деятельности (также отмечается, что недостаточная подготовка и недостаточные знания порождают неуверенность учителя и даже страх перед ИИ, что не придает уверенности в получении нужных результатов использования ИИ). В настоящее время считается, что современный учитель должен понимать теоретические концепции построения ИИ, знать историю, знать основные типы систем ИИ, отличать слабый ИИ от сильного, разбираться в алгоритмах машинного обучения. Знать основы программирования с его использованием в ИИ (обычно еще добавляют знание методов интеллектуального анализа данных и представление знаний в форме понятной компьютеру, знать различные стратегии принятия решений, понимать, как компьютеры рассуждают и т.п.).

При всем вышеперечисленном предполагается знание как ИИ применяется в различных областях деятельности человека, в частности учитывать преимущества и недостатки использования ИИ в образовательной деятельности. ИИ уже сейчас широко используется в образовании и уже сейчас внедрение ИИ в учебный процесс связано с определенными рисками, выраженными в ошибках смысловых и логических, неправильной генерацией данных, отсылка к несуществующим данным и т.п. то есть преподаватель должен проверять и уметь дорабатывать созданный ИИ контент.

Следует также отметить, что инструменты ИИ существенно отличаются качеством и уровнем обученности. То есть данная сторона ИИ-компетентности предполагает высокий уровень фундаментальности рассмотрения искусственного интеллекта, как научного направления, что означает необходимость привлечения математического аппарата к моделированию понятий, объектов и процессов ИИ (ИИ – фундаментальное научное направление в информатике).

Если рассматривать ИИ как один из инструментов информационно-коммуникационных технологий, используемым учителем в своей профессиональной деятельности, то выделяется деятельностная или операционная компонента ИИ-компетентности. В рамках которой определяются умения пользоваться технологиями ИИ при решении профессиональных задач. Предполагается осмысленное внедрение их в учебную информационную среду как новое средство обучения. (Следует заметить, что в процессе информатизации образовательной деятельности возникло множество проблем в первую очередь методических, которые до сих пор не решены).

В своих работах К.В. Розов [6,7] провел анализ возможности подготовки учителей информатики в рамках существующих стандартов таким образом, чтобы стороны ИИ-компетентности когнитивная и деятельностная могли быть реализованы качественно и соответствовали современному развитию ИИ технологий. С его точки зрения это, невозможно даже для учителя информатики. Здесь можно поговорить о недостатках болонской системы, о консерватизме российского образования и т.п. а можно обратиться к нашему опыту введения дисциплины «информатика и информационные технологии». Мы начинали с компьютерной грамотности, затем алгоритмическая грамотность, затем информационная и сейчас живем в период цифровизации, за этот небольшой период содержание дисциплины изменилось радикально от простейших информационных технологий через программирование, к информатике, как фундаментальное научное направление, при этом для обоснования некоторых разделов информатики пришлось ввести в школе новую дисциплину «Теория вероятностей и математическая статистика».

А содержание математического образования студентов педагогического вуза акцентировалось на те модули и разделы, которые участвуют в моделировании информационных процессов. Во время подготовки и переподготовки учителей информатики выяснилось, что наиболее успешно адаптировались к происходящим изменениям учителя сдвоенной специализации, а именно учителя математики и информатики. Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что наиболее подготовленными учителями к применению технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности являются учителя математики и информатики (напомним, что в школе уже введена дисциплина «Искусственный интеллект»).

Конечно, хотелось бы чтобы в новых образовательных стандартах все это учитывалось и была предусмотрена тенденция превращения искусственного интеллекта из только информационных технологий в фундаментальное научное направление. Учитывая потребность нашего общества в квалифицированных специалистах и квалифицированных пользователей ИИ, в педагогических вузах открывают соответствующие дисциплины, как курсы по выбору, открывают магистратуры, курсы повышения квалификации, пытаются получить доступ к отечественным разработкам в области ИИ (в период информатизации была введена специальность учитель информатики и созданы соответствующие стандарты).

Но, как всегда, в начальный период освоения и внедрения технологий искусственного интеллекта возникают сложности связанные с определением содержания обучения, использованием необходимого программного обеспечения, наличия технологической базы и существующие отношения России с окружающим миром. Заметим, что развитие искусственного интеллекта происходило фрагментарно, то есть моделируя различные области интеллектуальной деятельности и используя различные разделы математики для построения модели получили ряд слабо связанных между собой идеологий ИИ.

Первоначально, рассматривая непосредственно интеллектуальную деятельность, моделируя знания и строя опираясь на эти модели, экспертные системы, системы распознавания образов, системы принятия решений в различных областях человеческой деятельности, мы получили ряд направлений ИИ, решающих конкретные задачи, используя тот математический аппарат, который с точки зрения разработчиков «лучше» подходит для их решения. Например, если вы знания описываете с помощью продукционных правил, то потребуются знания из теории графов, математической логики, нечетких множеств, лингвистики, теории управления и даже теории полугрупп, теории автоматов и формальных языков.

Такой полуэмпирический подход позволил получить

ряд очень хороших результатов, правда ограниченных возможностями технологического состояния общества на тот момент времени. Развитие технологической базы позволило активизировать работы, опирающиеся на искусственные нейронные сети, моделирующие биологические нейроны и их различные объединения, с помощью технологического и математического моделирования. Многие авторы рассматривают такой подход как новый этап развития ИИ. Следует отметить, что эти работы используют классические разделы математики, а именно математический анализ, дифференциальные уравнения, численные методы, линейная алгебра, методы оптимизации, теория вероятности и математическая статистика, функциональный анализ.

Все эти курсы были представлены в программе обучения учителей математики специалитета, не совсем в той полноте, которая требуется, но представлены. В рамках бакалавриата, даже если они и представлены, то не в нужной полноте. Можно перечислить разделы математики, используемые для построения систем ИИ, если сравнивать полученный список с его возможностью отразиться в программах бакалавриата, то легко заметить, что это невозможно так как образовательные стандарты не располагают достаточным количеством нужных часов, поэтому последнее время увеличилось количество вузов, открывших магистерские программы, связанные с использованием ИИ в профессиональной деятельности.

То есть опять встает вопрос о содержании дисциплин, связанных с ИИ в педагогическом вузе, которое должно отобразить современное состояние, развитие и перспективы ИИ в образовании и какие теоретические, математические основы ИИ целесообразно включить в программу обучения учителей математики и информатики. Заметим, что модели искусственных нейронных сетей создаются часто исходя из поставленной задачи и приоритетов разработчиков, то есть полуэмпирический подход сохраняется.

В последнее время рядом авторов предприняты попытки единообразного подхода к моделированию систем ИИ. Очень интересна статья [1] академика Бетелина В.Б и профессора Галкина В.А «Математические проблемы создания искусственных нейронных сетей и искусственный интеллект», в которой, используя методы функционального анализа, они рассматривают единый подход к описанию нейросетей и методов их обучения. То есть за успехами информатики и информационных технологий ощущается присутствие математики. Более сложная задача возникает в подготовке учителей математики и информатики к работе с интеллектуальными информационными системами, с их использованием в своей профессиональной деятельности.

К сожалению, в настоящее время не существует апро-

бированного сервиса, позволяющего учителю просто использовать ИИ для решения педагогических задач. Скорее всего он столкнется с неким конструктором сервисов и учителю придется выбирать нужные сервисы, настраивать их под решение конкретных задач и следить за достоверностью и эффективностью их использования.

То есть в ближайшее время учитель должен обладать технологической грамотностью, понимать, как устроены эти сервисы и уметь их настраивать в соответствии с теми задачами, которые возникают перед ним в процессе его профессиональной деятельности. Поэтому ему необходимо иметь хорошее представление о возможностях и реализации этих сервисов.

Для реализации системы ИИ используются известные языки программирования C++, Python, R-программирование и многие другие программные комплексы, обычно именно они изучаются в курсе «программирование», с открытой лицензией, но с разработчиками из недружественных стран, что позволяет им закрыть доступ к библиотекам алгоритмов, используемым при работе с ИИ, не плохо бы иметь собственную российскую среду для создания систем искусственного интеллекта. Любая интеллектуальная система будет эффективна только при наличии большого массива данных и умения правильно работать с этими данными, то есть в рамках специальности «информатика» необходимо предусмотреть изучение соответствующих СУБД со структурированными данными и СУБД с неструктурированными данными, рассмотреть статистические математические системы программного обеспечения такие как SAS, SPSS, Matlab или их отечественные аналоги. Необходимо ознакомить с Фрейворками, работающие с большими данными типа Apache Hadoop или отечественными аналогами. Возможно, для создания образовательного контента придется в рамках педагогических дисциплин познакомить учителей с анализом образовательных данных (одно из направлений в педагогике).

Существует достаточно большой набор специализированных инструментов анализа данных большая часть из них распространяется на условиях открытой лицензии, есть и отечественные, например Visiology (Россия), N3. Аналитик (Россия), Visary BI (Россия), Форсайт Аналитическая Платформа (Россия), Интеград Аналитика (Россия), Криста BI (Россия).

При разработке программного обеспечения для систем ИИ существенное значение имеет сопутствующее программное обеспечение, делающее разработку системы более простым и эффективным. Среди этого ПО важное значение имеет среда разработки и средства репозитория.

Многие из современных сред поддерживают несколь-

ко языков программирования. Таким образом нужно обеспечить учителям преподавателям и заинтересованным лицам доступ к интегрированным средам разработки (к их аналогам или в короткий срок создать) поддерживающим языки Python, C++, R-программирование, например NetBeans, PyCharm, Geany.

Важным условием развития ИИ также сохранение доступа к публичным репозиториям, где размещены работающие, открытые проекты, связанные с ИИ. Все вышесказанное позволяет утверждать

Выводы

1. В образовательной среде формируется единый

подход к описанию, построению, обучению и использованию искусственных нейронных сетей.

2. Существует необходимость в российских средах, позволяющих создавать и использовать системы искусственного интеллекта.
3. Учителя математики и информатики наиболее подготовлены к внедрению в учебный процесс идей и методов искусственного интеллекта.
4. Программы бакалавриата не позволяют подготовить учителей достаточно компетентных в области ИИ.
5. Желательно иметь единые региональные центры ИИ обеспечивающие необходимые ресурсы для создания, обучения и использования образовательных систем искусственного интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетелин В.Б., Галкин В.А. Математические задачи, связанные с искусственным интеллектом и искусственными нейронными сетями. *Успехи кибернетики*. 2021. Т. 2. № 4. С. 6–14. <https://doi.org/10.51790/2712-9942-2021-2-4-1>
2. Зенкина С.В., Герасимова Е.К., Федосеева М.В. Организация учебно-проектной деятельности студентов по созданию чат-ботов как фактор формирования цифровых компетенций будущих педагогов // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация образования. 2022. Т. 19. № 3. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2022-19-3-224-238>
3. Кондратьева В.А. Подготовка будущих учителей информатики к преподаванию основ искусственного интеллекта / В.А. Кондратьева // *Теория и практика проектного образования*. – 2020–№ 3 [15]. – С. 19–21.
4. Казинец В.А. Изменение парадигмы математического образования в цифровом обществе / В.А. Казинец, Е.А. Редько // *Современное педагогическое образование*. – 2022. – № 7. – С. 16–19.
5. Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. N 1632-р Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://>
6. Розов К.В. Проектирование содержания рабочей программы дисциплины «Технологии искусственного интеллекта» для бакалавров педагогического образования в компетентностной парадигме // *Педагогическое образование: вызовы XXI века*. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Слатёнина. Новосибирск: НГПУ, 2019. С. 431–436.
7. Розов К.В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта / К.В. Розов // *Информатика и образование*. – 2022. – № 2. – С. 50–63.
8. Тихонова Н.В., Сабирова Д.Р. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия. *Образование и наука*. 2025;27(6):180-206. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-180-206>
9. Указ Президента РФ от 10.10.2019 года № 490 «О развитии искусственного ин теллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/ (дата обращения: 21.12.2023).
10. Шобонов Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – № 79–4. – С. 288–290.

© Казинец Виктор Алексеевич (vakazinec@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

THE ANTHROPOCENTRIC APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**V. Lukomskaya
O. Suetina
A. Dontsov
A. Kobysheva**

Summary: This article is devoted to the analysis of existing approaches to the study of the anthropocentric approach in teaching a foreign language, which recognizes the priority and defining role of a person as a native speaker of a particular culture, possessing individual and social experience, cognitive base and a system of knowledge and ideas about the world and the functioning of language. The purpose of the article is to show the effectiveness of the anthropocentric approach in teaching a foreign language. The authors prove that this principle must be taken into account in practical work when teaching a foreign language and provide some practical recommendations for its application.

Keywords: anthropocentric approach, teaching a foreign language, effectiveness, communicative competence, intercultural competence.

Лукомская Вероника Геннадиевна

кандидат филологических наук, доцент, Ставропольский
государственный педагогический институт
verony79@mail.ru

Суетина Олеся Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент, Ставропольский
государственный педагогический институт
reddy85@mail.ru

Донцов Алексей Викторович

кандидат филологических наук, доцент, Ставропольский
государственный педагогический институт
armasha-dav@mail.ru

Кобышева Анна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, Ставропольский
государственный педагогический институт
bonnittas@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена анализу существующих подходов к изучению антропоцентрического подхода в обучении иностранному языку, который признает приоритетную и определяющую роль человека как носителя определенной культуры, обладающего индивидуальным и социальным опытом, когнитивной базой и системой знаний и представлений о мире и функционировании языка. Цель статьи – показать эффективность применения антропоцентрического подхода при обучении иностранному языку. Авторы доказывают, что этот принцип необходимо учитывать в практической работе при преподавании иностранного языка, и дают некоторые практические рекомендации по его применению.

Ключевые слова: антропоцентрический подход, обучение иностранному языку, эффективность, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция.

В последнее время, мир стал более интегрированным благодаря глобализации. Это делает знание иностранных языков необходимым не только в системе образования, но и в повседневной жизни. Изучение иностранного языка представляет собой не только овладение всеми видами речевой деятельности, но и знаниями в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Применение лишь традиционных педагогических методов работы при преподавании иностранных языков недостаточно. В таких условиях важно создавать такие методики обучения, которые учитывали бы нужды и интересы учащихся.

В данной работе акцент делается на использовании антропоцентрического подхода в преподавании иностранного языка. Полагаем, что он служит в качестве одного из эффективных инструментов обучения.

Современный антропологический подход в изучении иностранных языков привлекает внимание исследова-

телей, стремящихся понять язык в его культурном контексте. В этой области выделяются работы лингвистов, социологов и антропологов, фокусирующихся на взаимосвязи языка, культуры и общества.

Значительный вклад в развитие антропологического подхода внесла Алессандра Дуранти, изучающая язык как инструмент социального действия. Ее исследования показывают, как языковые практики формируют и отражают культурные ценности и нормы [6, 7].

Исследованию антропоцентрического подхода к изучению языков занимались такие отечественные ученые как: Б.А. Серебренников, В.А. Звегинцев, Ю.С. Степанов, Ю.Д. Апресян, И.А. Мельчук, Л.П. Крысин, Е.Э. Бабаева и др. Каждый из них вносит свою лепту в эту область знаний, исследуя различные аспекты связи языка и культуры.

По мнению Б.А. Серебренникова, антропоцентрический подход направлен на изучение влияния человека на

его язык и языка на человека, его менталитет, культурное и общественное развитие [4, с. 9]. В.А. Звегинцев рассматривал идею антропоцентричности языка и утверждал, что язык существует «в самом себе и для себя», человек находится за пределами языка [3, с. 164]. Ю.С. Степанов изучал язык в процессе его реализации в рамках антропоцентрического принципа. В языке и через язык отражается человеческая личность, при этом человек рассматривается как один из главных концептов [5, с. 552].

Антропологические исследования показывают, что разные языки учат людей различным образом думать и воспринимать реальность. Эти исследования поддерживают необходимость комплексного подхода к обучению иностранным языкам и, таким образом, помогают улучшить качество образования.

Современные исследования в области антропологии языка имеют не только теоретическое, но и практическое значение. Компетентное применение антропологических техник может значительно облегчить процесс изучения и преподавания иностранных языков. Это особенно актуально в век глобализации, когда взаимодействие между культурами становится все более важным.

Велика роль учителей и преподавателей, которые принимают антропологический подход в своём обучении. Они могут использовать культурные факторы для создания более интерактивной и эффективной образовательной среды. Применение антропологических знаний помогает развивать не только языковые навыки, но и культурные компетенции студентов. Это позволяет ученикам с большей уверенностью общаться с носителями языка, а также лучше ориентироваться в культурных традициях.

Таким образом, антропологический подход показывает, что язык — это не просто набор знаков, а важный элемент культурной идентичности. Успешное его изучение требует знания не только грамматики, но и культурных особенностей.

Антропологический подход к изучению иностранных языков в России меняет представление о том, как мы учим и используем язык. Работы российских ученых подчеркивают важность исследований, которые учитывают культурный контекст и идентичность. Эти исследования не только повышают уровень преподавания языков, но и способствуют лучшему пониманию культуры, что особенно важно в условиях глобального общения.

При применении антропоцентричного подхода к обучению иностранным языкам, внимание уделяется тому, как язык функционирует в жизни конкретного человека. Данный подход заключается в том, что каждый учащийся уникален, и важно к нему применять индивидуаль-

ный подход. Важно учитывать личные интересы и цели учащегося, так как это способствует формированию положительного отношения к изучению языка. Следует предоставлять ученикам дополнительные задания, адаптировать учебные материалы и использовать различные формы контроля знаний. Учебный процесс, в рамках данного подхода создает оптимальные условия для успешного обучения каждого учащегося.

В рамках обучения иностранным языкам данный подход направлен не только на развитие навыков, способностей и интересов конкретного человека, но и учитывает эмоциональные и культурные контексты.

Принцип антропоцентричности учитывает эмоциональное состояние учащегося. Часто учащиеся испытывают стресс и тревожное состояние, выступая перед аудиторией на иностранном языке. Использование антропоцентричного подхода даёт возможность создавать благоприятную атмосферу, когда учащиеся чувствуют себя комфортно, уверенно и свободно выражают свои мысли.

В будущем антропологический подход к изучению иностранных языков может быть расширен за счет использования новых технологий, таких как анализ больших данных и искусственный интеллект. Это поможет глубже понять, как язык влияет на человеческие отношения и восприятие мира, над чем продолжают работать российские и зарубежные ученые.

Важным аспектом современного антропологического подхода является изучение языковой социализации, процесса, посредством которого индивиды овладевают языковыми и культурными нормами своего сообщества. Исследования в этой области показывают, как дети и новые члены общества усваивают не только грамматику и лексику, но и социально-культурные правила использования языка.

Антропологи также исследуют влияние глобализации на языковое разнообразие и культурную идентичность. Они изучают, как контакты между различными культурами приводят к языковым изменениям, появлению гибридных форм и переосмыслению культурных ценностей. Особое внимание уделяется изучению языков, находящихся под угрозой исчезновения, и разработке стратегий их сохранения.

Современный антропологический подход к изучению иностранных языков представляет собой многогранную и динамичную область исследований, которая позволяет глубже понять взаимосвязь языка, культуры и общества.

Многие ученые заложили основы для понимания языка как культурного феномена, что нашло отражение

в современных методиках преподавания иностранных языков, ориентированных на развитие межкультурной компетенции [1,8].

Феномен межкультурной компетенции представляет собой ценность, способствующую воспитанию и развитию личности в интеллектуальном, так и в нравственном аспектах [2].

Идеи этих ученых оказали существенное влияние на формирование коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Акцент сместился с грамматических правил на реальное использование языка в аутентичных ситуациях общения. Развитие межкультурной компетенции стало рассматриваться как одна из ключевых целей обучения, наряду с лингвистической грамотностью.

Современные исследования в области антропологической лингвистики продолжают расширять наше понимание о роли языка в культуре. Ученые изучают влияние социальных сетей и новых технологий на языковые практики, а также исследуют, как язык формирует идентичность в мультикультурных сообществах. Эти знания находят применение в разработке инновационных методик обучения иностранным языкам, способствующих более глубокому пониманию культуры и эффективной межкультурной коммуникации.

Таким образом, антропологический подход представляет ценные инструменты для анализа языка в контексте культуры и общества, что позволяет преподавателям иностранных языков разрабатывать более эффективные и релевантные учебные материалы и стратегии.

Принципом антропоцентрического подхода является использование интерактивных методов обучения: ролевых игр, дискуссий, проектной и групповой работы. Таким образом, учащиеся, применяя полученные знания на практике, развивают навыки сотрудничества, критического мышления. Обучающиеся с увлечением и интересом изучают иностранный язык, у них формируется мотивация к его изучению.

Антропоцентрическое обучение социально интегрировано. Учащиеся сотрудничают между собой, практикуют язык в процессе общения. Это способствует развитию социальных и коммуникативных навыков.

На уроках иностранного языка, учащиеся не только изучают лексический и грамматический материал, но и знакомятся с культурой, традициями изучаемого языка. Это обогащает обучение, делает его более ярким, и учащиеся глубже интересуются языком.

Групповые занятия, ролевые игры и проектная работа создают условия для реального использования языка и

лучше подготавливают учащихся к жизни в многоязычном мире. Обучающиеся работают в команде, обмениваются мнениями, выражают оценку на иностранном языке. Использование игровых элементов позволяет ученикам примерять на себя разные роли и контексты общения.

Одним из ключевых аспектов антропоцентрического подхода является ориентация на результат. Необходимо определить образовательные цели, важные для конкретного ученика, что способствует развитию их инициативы.

Создание портфолио преподавателей и учеников может служить в качестве инструмента для оценки освоения языка. Портфолио включает работы учеников, аудио и видеозаписи занятий, проекты, показывающие их прогресс и развитие. Это важно, так как учащиеся должны понимать свои успехи и у них была мотивации для дальнейшего обучения. Преподаватель должен поощрять учеников к оценке собственных достижений и прогресса, что способствует развитию критического мышления.

Обратная связь со стороны учащихся по поводу методов и подходов также необходима в рамках антропоцентрического обучения. Оценка того, какие методы являются эффективными, поможет учителю совершенствовать свои подходы и создавать методики для всех учащихся.

С применением современных технологий появляются новые возможности для внедрения антропоцентрического подхода. Виртуальная и дополненная реальность, онлайн-платформы и мобильные приложения позволяют обучающимся взаимодействовать друг с другом, независимо от местоположения. Это способствует созданию международных сообществ, где языковой обмен становится более естественным и доступным.

Рассмотрим самые популярные приложения для изучения иностранных языков.

Busuu - обучающая программа, в которой приоритет отдается аудированию и говорению благодаря инструменту распознавания речи. Данное приложение предлагает забавные короткие уроки, персонализированные обзоры и обратную связь от носителей языка. Приложение подходит для всех уровней учащихся.

Duolingo славится своими короткими интерактивными уроками. Это одно из самых популярных приложений для изучения языка, похоже на игру. Duolingo направлено на практику аудирования, правописания, письма и говорения.

Mondly помогает запоминать ключевые слова и включает в себя аудиозаписи от носителей языка, распознавание голоса для разговорной практики, словарь, инструмент спряжения глаголов и многое другое.

Его особенность — это сосредоточение на изучение полезных фраз.

Fluent U позволяет учиться, просматривая аутентичные видео. Приложение предлагает большой выбор видеороликов с интерактивными субтитрами на иностранном языке.

Babbel использует несколько методов для обучения практическому языку в короткий срок. Приложение включает упражнения по чтению, письму, аудированию и говорению.

Memrise – приложение с карточками, обучает лексику с помощью видеоклипов с носителями языка и множества повторений с интервалами.

Pimsleur состоит из быстрых аудиоуроков, основанных на разговорных диалогах. В каждом уроке есть подсказки по говорению, которые помогают развить базовые навыки говорения.

Hello Talk даёт возможность общаться с носителями языка для языковой практики и участвовать в групповых чатах и обсуждениях в сообществе.

Итак, с помощью применения данных приложений можно погружаться в атмосферу языка, слушать носителей, участвовать в различных играх и заданиях, повышать уровень владения иностранным языком. Они позволяют создать комфортную среду для изучения иностранного языка, а также общения с носителями языка. Они способствуют развитию навыков говорения, понимания речи, чтения и письма, делая процесс обучения более интересным и результативным.

Наконец, изучение реальных кейсов о том, как антропоцентричный подход меняет образовательные системы, показывают его эффективность. В разных странах были проведены исследования, которые продемонстрировали улучшение не только языковых навыков, но и эмоционального интеллекта учащихся, а также их социализации.

В практическом плане антропоцентрический подход может быть реализован через использование аутентичных материалов, таких как фильмы, музыка, литература и интервью с носителями языка. Важно также создавать ситуации, имитирующие реальное общение, и поощрять учащихся к изучению культурных особенностей страны изучаемого языка.

Кроме того, антропологический подход подчеркивает важность рефлексии над собственными культурными установками и предрассудками. Учащиеся должны осознавать, как их собственная культура влияет на их восприятие мира и коммуникацию с другими людьми. Это

позволяет им быть более открытыми и восприимчивыми к новым идеям и перспективам.

Эффективным методом преподавания иностранных языков, в рамках антропологического подхода является погружение в языковую среду, когда преподаватель воссоздает реальную языковую ситуацию на своем занятии.

Итак, антропоцентрический подход в обучении иностранным языкам подчеркивает важность учета индивидуальных потребностей каждого учащегося. Это позволяет создать более эффективную и привлекательную образовательную среду. Значимость человеческого фактора в процессе обучения не следует недооценивать. Культивирование интересов, эмоций и культурных особенностей учащихся делает изучение языка не только удобным, но и вдохновляющим процессом.

Преимущество антропоцентрического подхода можно изобразить схематично.

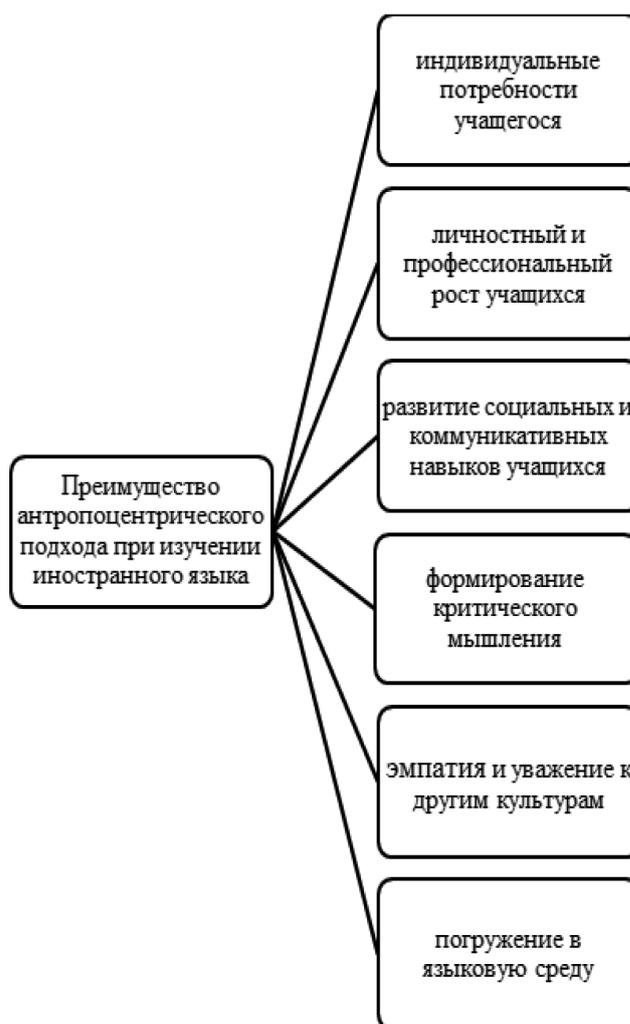


Рис. 1. Преимущество антропоцентрического подхода при изучении иностранного языка.

Современная образовательная система, с учетом антропоцентричного подхода, становится более адаптивной и динамичной. Этот подход позволяет постоянно изменять содержание и методы обучения, что в свою очередь создает уникальный опыт для каждого обучающегося. Обеспечение такого подхода в рамках обучения иностранным языкам открывает новые горизонты для личностного и профессионального роста учащихся в условиях глобального мира.

Применение антропологического подхода в изучении иностранных языков открывает новые перспективы для обучения и межкультурной коммуникации. Он позволяет преподавателям и учащимся осознать, что язык – это не просто набор правил и слов, а живая система, тесно связанная с культурой и историей народа. Такой подход способствует развитию эмпатии и уважения к другим культурам, а также помогает избежать межкультурных инцидентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование / В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова. – М.: МПСИ, 2007. – 200 с.
2. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. . . . канд. пед. наук / Е.П. Желтова – Магнитогорск, 2006. – 228 с.
3. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. – М., 2001.
4. Серебrenников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. — М.: Наука, 1988. — 242 с.
5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
6. Duranti A. Linguistic Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. XXI+398 p.
7. Duranti, A. (ed.) A Companion to Linguistic Anthropology / Alessandro Duranti. – John Wiley & Sons, Incorporated, 2004 (или более поздние издания). URL: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hselibrary-ebooks/detail.action?docID=214140> – ЭБС ProQuest Ebook Central - Academic Complete.
8. Variations in Value Orientations. / Kluckhohn F., Strodtbeck F. – N-Y.: Row Peterson, 1961. – 395 p.

© Лукомская Вероника Геннадиевна (verony79@mail.ru), Сутина Олеся Геннадьевна (reddy85@mail.ru),
Донцов Алексей Викторович (armasha-dav@mail.ru), Кобышева Анна Сергеевна (bonnittas@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРИЕНТИРЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

GUIDELINES FOR ADVANCED EDUCATION

T. Luneva
V. Lunev
A. Modestova
L. Korol
D. Rakhinsky

Summary: The article discusses approaches devoted to the study of the concept of advanced education. The existing scientific discussions regarding the content of this type of education are considered. It is emphasized that in a postindustrial society, the key aspect of advanced education should be «getting ahead of the curve» – the formation of common personality characteristics and key competencies. To understand the essence of advanced education, it is proposed to consider the levels of personality activity. It is shown that the traditional learning system develops only situational activity of students. The main pedagogical condition necessary for the practical implementation of the proactive approach in practice is formulated.

Keywords: advanced education, post-industrial society, professions of the future, teaching technologies, pedagogical conditions, educational process, pedagogical concepts, synergetic approach.

Лунева Татьяна Анатольевна

кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО
 «Сибирский государственный университет науки и
 технологий имени академика М.Ф. Решетнева»,
 (г. Красноярск)
 luneva@sibsau.ru

Лунев Владимир Викторович

кандидат социологических наук, доцент, ФГАОУ ВО
 «Сибирский федеральный университет», (г. Красноярск)
 vladimirL1@yandex.ru

Модестова Анжелика Владимировна

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
 (г. Красноярск)
 angelika0609@inbox.ru

Король Людмила Геннадьевна

кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
 «Красноярский государственный медицинский
 университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»;
 ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
 (г. Красноярск)
 kinghouse@yandex.ru

Рахинский Дмитрий Владимирович

доктор философских наук, доцент, ФГБОУ ВО
 «Красноярский государственный медицинский
 университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»;
 ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный
 университет»;
 ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
 (г. Красноярск)
 siridar@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются подходы, посвященные исследованию концепции опережающего образования. Рассматриваются существующие научные дискуссии относительно содержания данного вида образования. Подчеркивается, что в условиях постиндустриального общества ключевым аспектом опережающего образования должно стать «опережение сверху» – формирование общих характеристик личности, её ключевых компетенций. Для понимания сущности опережающего образования предлагается рассмотреть уровни активности личности. Показано, что традиционная система обучения развивает только ситуативную активность учащихся. Сформулировано основное педагогическое условие, необходимое для практической реализации опережающего подхода на практике.

Ключевые слова: опережающее образование, постиндустриальное общество, профессии будущего, технологии обучения, педагогические условия, учебный процесс, педагогические концепции, синергетический подход.

Термин «опережающее образование» используется в российской педагогической науке уже более тридцати лет, когда пришло понимание, что необходимо готовить человека не только к запросам настоящего, но и к будущему [3]. Данный подход к образованию основывается на концепции опережающего отражения,

разработанной советским физиологом П.К. Анохиным, утверждавшим, что живой организм способен предсказывать будущие изменения окружающей среды и заранее формировать упреждающие действия ещё до наступления самого события [1]. Таким образом, способность к опережающему отражению действительности пред-

стает как фундаментальная характеристика всего живого мира. Тем не менее до сих пор в науке не сложилось единого понимания теории и технологии опережающего образования. Наибольшие научные разногласия происходят по вопросу предмета опережения – содержанию опережающего образования.

На данный момент существует несколько мнений о том, что понимать под «опережающим образованием». Наиболее распространенная точка зрения рассматривает «опережающее образование», как образование, которое строится на прогнозе будущих профессий и компетенций. Примером данного подхода является разработанный Агентством стратегических инициатив «Атлас новых профессий 3.0». Основная идея Атласа заключается в создании карты будущего рынка труда. Атлас выделяет несколько ключевых направлений развития экономики и общества будущего, включая устойчивое развитие, информационную безопасность, биотехнологии и здравоохранение, креативную индустрию, на которые могут ориентироваться образовательные учреждения, работодатели и учащиеся [2].

Другая группа авторов рассматривает опережающее образование как образование, направленное на устойчивое развитие и формирование нового экологического мировоззрения учащихся, которое подразумевает понимание взаимосвязей между экономическим ростом и экологической устойчивостью в долгосрочной перспективе. Так, один из разработчиков этого подхода А.Д. Урсул, подчеркивает важность перехода от антропоцентрического мировоззрения, где человек стоит в центре вселенной, к экоцентрическому, где признается ценность всех живых существ и природных систем. Этот переход требует изменения мышления и поведения людей через глубокую образовательную трансформацию, в основе которой находится концепция «опережения бытия сознанием» – сознание человека должно развиваться быстрее, чем материальные условия жизни. Образование должно способствовать развитию у людей понимания важности сохранения природных ресурсов, сокращения негативного воздействия на окружающую среду и стать инструментом, способствующим переходу к экологически чистому производству, ресурсосберегающим технологиям и устойчивому образу жизни [11;12].

Менее распространенный взгляд на опережающее образование исходит из того, что ключевым аспектом опережающего образования должно стать не столько внедрение новых дисциплин или курсов, спроектированных на основе прогноза будущего и представляющих собой «опережение снизу», сколько формирование общих характеристик личности, её ключевых компетенций и стратегий поведения, понимаемое, как «опережение сверху». Практика показывает, что даже научно обоснованное предсказание, которое строится на всестороннем изучении тенденций и явлений, не способно

гарантировать точное представление будущих изменений [10]. Поэтому более целесообразно в качестве основных опережающих элементов рассматривать общие характеристики образованной личности, её ключевые компетенции: способность к непрерывному обучению, творческое и критическое мышление, умение работать с большими массивами информации, эмоциональный интеллект и работа в команде, самоорганизация и самоменеджмент и др.

При данном подходе перспективным представляется рассмотрение опережающего образования через анализ уровней активности личности, предложенный А.М. Новиковым. Активность – это динамическая характеристика человеческой деятельности, отражающая ее внутреннее движение и развитие. Можно выделить три вида активности: ситуативная активность, надситуативная активность, творческая активность.

Ситуативная активность – это вид активности, который возникает в ответ на конкретные ситуации или задачи. Она носит временный характер и направлена на решение текущих проблем или выполнение определенных действий.

Надситуативная активность – это деятельность, которая выходит за рамки непосредственных требований текущей ситуации. Это активность, направленная на достижение целей, которые превышают сиюминутные потребности или задачи. Такой вид активности характеризуется стремлением к развитию, улучшению, поиску более эффективных способов решения проблем. В отличие от ситуативной активности, надситуативная не ограничивается решением текущих вопросов, а нацелена на долгосрочные изменения и цели.

Творческая активность – это процесс создания нового, она предполагает выход за рамки привычных шаблонов и стереотипов и самостоятельную постановку проблем, и их решение.

Мы согласны с А.М. Новиковым, что современному профессиональному образованию необходимо выстраивать подход, который решает три уровня задач: «Первый уровень – решение традиционных учебных задач, которые соответствуют ситуативной активности. Второй уровень – решение учебных задач, соответствующих надситуативной активности, где обучающиеся могли бы сами ставить цели своей деятельности и активно применять свои знания на практике. Третий уровень – проявление творческой активности, решение учебных задач, ориентированных на организацию собственного опыта обучающихся в осуществлении учебной и профессиональной деятельности. На этом уровне учащиеся должны быть включены в проекты, выбираемые ими самостоятельно или сформулированы в самом общем виде, которые требуют от них активной исследовательской позиции» [8, с. 74–75]. По нашему мнению, именно этот

этап согласуется с концепцией опережающего отражения П.К. Анохина, поскольку подразумевает субъектную позицию обучающихся и свободу выбора собственной образовательной траектории.

Остается открытым вопрос, как технологически реализовать этот уровень на практике? Традиционная система обучения подразумевает исключительно ситуативную активность учащихся, ограничивая их деятельностью на уровне операций. К сожалению, в образовательной практике всё ещё преобладает мнение, что обучение заключается в усвоении учениками учебного материала и последующим воспроизведении знаний и навыков на экзаменах, а также в ответственном исполнении заданий. В итоге учащиеся, не привыкшие к самостоятельному поиску информации, сталкиваются с трудностями, когда нужно выйти за пределы изученных схем. В то же время активные, самостоятельные ученики часто воспринимаются системой как помеха. В такой ситуации Ученик не испытывает достаточной мотивации к обучению и не видит необходимости менять себя и свои подходы к учебе. Это ведет к снижению эффективности образовательного процесса

Современные дидактические концепции, ориентированные на развитие творческих способностей и самостоятельности обучающихся, такие как проблемное и эвристическое обучение, не всегда стимулируют глубокие личностные процессы и внутренние механизмы развития личности. Для этого необходимо большая степень «свободы» и инициативы обучающегося, чем предусматривают данные концепции [8, с. 59].

На наш взгляд, наиболее близкой к «опережающему образованию» системой является обучение, построенное на принципах синергетики. Мы согласны с авторами, которые считают, что современное общество и современное образование функционируют как открытые системы синергетического типа. В отечественной педагогике синергетический подход начал развиваться в связи с работами Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, которые предложили рассматривать процесс обучения через призму самоорганизации [6]. По мнению ученых, основанный на принципах синергетики подход к обучению предполагает создание условий, при которых учащиеся будут ориентированы на самостоятельный поиск знаний и совместное творчество.

Впоследствии были попытки создать теорию педагогической синергетики. Наибольшую известность получила системно-синергетическая концепция. Однако в рамках этого направления до настоящего времени остается актуальной проблема разработки педагогического инструментария, основанного на принципах синергетики – модели содержания обучения, модели взаимодействия участников, модели оценки результатов и др. Дидактические модели, созданные на основе педагогической

синергетики, в большей степени выявляют закономерности, нежели предлагают технологии [7].

Для педагогической науки особый интерес представляют открытые синергетикой процессы самоорганизации в сложных динамических системах, которые объясняют, как из хаоса, случайностей и разнообразия возникает новый порядок, развитие, творчество. В этой связи интерес представляет идеи А.П. Руденко о двух видах самоорганизации. Он считал, что классическое понимание самоорганизации, как процесса, приводящего к переходу от простого к более сложному упорядоченному состоянию системы, оказывается неполным. Самоорганизация не всегда приводит к развитию. Схожие процессы могут привести как к развитию, так и к стагнации системы [9]. А.П. Руденко предложил выделить два типа самоорганизации – самоорганизацию, приводящую к развитию системы и самоорганизацию, приводящую к ее деградации, упрощению. Самоорганизация, способствующая развитию системы, происходит на основе взаимодействия элементов, проявляющих активность по отношению к внешнему воздействию. Самоорганизация, не приводящая к эволюции и развитию, происходит на основе взаимодействия однородных элементов, которые играют пассивную роль в отношении внешнего воздействия [9]. Таким образом, степень «свободы» и активности обучающихся напрямую влияет на возможность прогрессивного и творческого развития системы в целом. Система, спроектированная на принципах самоорганизации, создает условия для создания субъективного будущего учащихся в процессе обучения. Близкой к данным идеям можно также считать педагогику конструктивизма, основанной на высокой степени свободы и познавательной активности учащихся в учебном процессе [4].

Подтверждение этих идей на практике можно найти в педагогическом эксперименте Дэвида Корьме, который попробовал использовать самоорганизацию в учебном процессе. Согласно его концепции, образование рассматривается как процесс нелинейного, многоуровневого и открытого познания. Он предложил построить учебный процесс по принципу ризомы – нелинейной структуры без определенного плана и системы, которая развивается по непредсказуемым траекториям.

Знания, полученные группой, оценивались с учетом их уникальности. «Продукты», созданные группой, были поделены на четыре категории, начиная с наименее ценных и заканчивая наиболее творческими. Первую категорию составляли знания, полученные из анонимных источников и онлайн-энциклопедий. Следующая категория включала реферативные данные, полученные из статей и книг с указанием авторов. Третий тип – размышления и тексты, созданные на основе анализа других источников. Наиболее ценная категория – это уникальный авторский контент, созданный самими учащимися [5].

Эксперимент продемонстрировал, что предоставление учащимся высокой степени свободы выступает важным фактором, способствующим росту мотивации и вовлечённости студентов в образовательный процесс. Свобода выбора учебных траекторий стимулирует развитие самостоятельности, личной ответственности, развитию критического мышления и способности самостоятельно анализировать информацию. Учащиеся приобретают способность осознанно организовывать свою учебную деятельность, эффективно управлять своим временем и ресурсами, само-

стоятельно ставить цели и искать пути их достижения.

Мы считаем, что одним из основных педагогических условий для опережающего образования должно стать обеспечение максимальной свободы выбора учащимися внутри педагогической системы. Реализация этого условия на практике потребует переосмысления основных компонентов системы: роли участников образовательного процесса, содержание обучения, форм, методов и технологий обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Теория отражения и современная наука о мозге / П.К. Анохин // Москва: Знание, 1970. – 44 с.
2. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова // Москва: Альпина ПРО, 2021. – 472 с.
3. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика / Б.М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С. 51–55.
4. Богданова В.О. Конструктивистские идеи в педагогике: от адаптации к свободе / В.О. Богданова // Педагогический журнал. – 2012. – №3 – 2–3. – С. 23–38.
5. Гречушкина Н.В. Педагогика онлайн-курсов: ризоматическое обучение / Н.В. Гречушкина // Проблемы современного образования. – 2020. – № 4. – С. 161–170.
6. Князева Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Спб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
7. Кочаргин В.Н. Системно-синергетическая философия как методологическая основа педагогики / В.Н. Корчагин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – №. 2. – Т.14. – С. 99–103
8. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Монография / А.М. Новиков // М.: Эгвес, 2008. 136 с.
9. Руденко А.П. Самоорганизация и прогрессивная химическая эволюция открытых каталитических систем / А.П. Руденко // Сложные системы. – 2019–№ 1 (30). – С. 7–26.
10. Соколов В.И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых / В.И. Соколов // Человек и образование. – 2009. – №1. – С. 140–146.
11. Урсул А.Д. Процесс футуризации и становление опережающего образования / А.Д. Урсул // Педагогика и просвещение. 2012 №2. – С. 13–19.
12. Урсул А.Д. Образование для устойчивого развития: футуризация и инновационно-опережающие процессы / А.Д. Урсул // Открытое образование. – 2008. – № 2. – С. 167–189.
13. Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества / В.В. Астапов, Е.Н. Афанасова, Ю.Н. Белокопытов [и др.]. Выпуск 5. // Ульяновск, 2020. – 315 с.
14. Рахинский Д.В. Актуальные проблемы формирования государственной политики в области управления человеческими ресурсами / Д.В. Рахинский, Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Ю.С. Фоминых // Социально-экономический и гуманитарный журнал, 2015. – № 2 (2). – С. 64–69.

© Лунева Татьяна Анатольевна (luneva@sibsau.ru), Лунев Владимир Викторович (vladimirL1@yandex.ru),
Модестова Анжелика Владимировна (angelika0609@inbox.ru), Король Людмила Геннадьевна (kinghouse@yandex.ru),
Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Омаров Аюб Закариевич

кандидат экономических наук, доцент, директор,
Махачкалинский филиал ФГБОУ ВО «Московский
автомобильно-дорожный государственный
технический университет»
aiub.z@mail.ru

AN INTEGRATED APPROACH TO THE STUDY OF THE MILITARY PEDAGOGICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

A. Omarov

Summary: The article is devoted to the development of a comprehensive model for the analysis of the military pedagogical system of the Russian Empire in the historical and pedagogical aspect. Four key stages of the development of military pedagogy from ancient times to 1917 are highlighted, with special attention to the period of the second half of the 19th - early 20th century. The author offers a five-component research model that includes the socio-political context, levels of military education, the content of the educational process, personnel, and an assessment of the effectiveness of the system.

The study demonstrates that the proposed approach makes it possible not only to systematically assess the evolution of the military pedagogical system in pre-revolutionary Russia, but also to identify relevant parallels with modern problems of military education. The results of the work are important for further comparative studies and can be used in the modernization of modern military training systems.

Keywords: military pedagogy, military pedagogical system, Russian Empire, military reform, military education, research model.

Аннотация: Статья посвящена разработке комплексной модели анализа военно-педагогической системы Российской империи в историко-педагогическом аспекте. Выделены четыре ключевых этапа развития военной педагогики с древнейших времен до 1917 года, с особым вниманием к периоду второй половины XIX — начала XX века. Автор предлагает пятикомпонентную модель исследования, включающую социально-политический контекст, уровни военного образования, содержание учебного процесса, кадровый состав и оценку эффективности системы.

Исследование демонстрирует, что предложенный подход позволяет не только системно оценить эволюцию военно-педагогической системы дореволюционной России, но и выявить актуальные параллели с современными проблемами военного образования. Результаты работы имеют значение для дальнейших сравнительных исследований и могут быть использованы при модернизации современных систем военной подготовки.

Ключевые слова: военная педагогика, военно-педагогическая система, Российская империя, военная реформа, военное образование, модель исследования.

Введение

В условиях современной геополитической обстановки вопрос о качестве подготовки военных специалистов становится одним из важнейших для обеспечения безопасности государства. Актуальность темы исследования определяется реалиями текущего времени, когда требуется эффективная система обучения и воспитания кадров для Вооруженных Сил РФ, способных реагировать на вызовы и угрозы современности. Обращение к историческому опыту военно-педагогической системы Российской империи обусловлено поиском направлений оптимизации и совершенствования существующей системы военного образования в современной России.

Необходимость такого подхода отражена в нормативных документах. «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года» ак-

центрируют внимание на модернизации образовательной системы, включая военное образование, с акцентом на качество и инновации. Программа предполагает не только развитие образовательных программ, но и формирование воспитательной составляющей, ориентированной на практическую подготовку и патриотические ценности, что является немаловажным аспектом в формировании военных кадров нового поколения [6]. Указ Президента РФ № 646 от 08.12.2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» также подчеркивает значимость воспитания военных специалистов в духе патриотизма и нравственности. Эта идея была поддержана на различных уровнях власти и рассматривается как один из основных направлений государственной политики в сфере военного образования.

В выступлениях государственных деятелей озвучивается необходимость модернизации системы военного образования. Так, на совещании по вопросам развития

системы военного образования 15 ноября 2013 г. Президент РФ В. Путин отметил, что «система высшего военного образования, подготовка офицерских кадров является, безусловно, фундаментом Вооружённых Сил» [16]. В своем послании Федеральному Собранию 21 апреля 2021 г. Президент вновь акцентировал внимание на необходимости развития военного образования, указывая на его ключевую роль в становлении профессиональных качеств военных специалистов.

Недавние инициативы, такие как поручение Президента России В. Путина Минобороны и Росгвардии от 19 декабря 2024 г. о представлении предложений по развитию сети военно-учебных заведений, учитывающих потребности в военных кадрах, подчеркивают актуальность данной тематики.

Проведение комплексного исследования исторического опыта военно-педагогической системы дореволюционной России приобретает особую значимость в контексте современных задач. Такой анализ позволяет не только осмыслить накопленные традиции, но и выявить эффективные механизмы для их творческого применения в процессе реформирования военного образования страны. Анализ исторического опыта позволяет извлечь ценные механизмы для проектирования стратегии подготовки будущих офицеров в условиях современных вызовов, особенно в контексте патриотического воспитания.

Цель статьи - разработка и обоснование модели комплексного анализа военно-педагогической системы Российской империи.

Применение данной модели направлено на выявление закономерностей развития военной педагогики дореволюционной России, а также на определение возможностей использования этого опыта в современных исследованиях военно-образовательных систем.

В качестве методологической основы исследования используется историко-педагогический подход, сравнительный анализ, междисциплинарный подход.

Теоретические основы комплексного анализа военно-педагогической системы

В рамках изучения истории педагогики, особенно в контексте военного образования, возникает необходимость в теоретико-методологическом анализе, учитывающем различные исследовательские позиции. Обширное поле исследований охватывает взгляды ученых из различных дисциплин — от военных и политических наук до социологии и культурологии. Междисциплинарные направления образуют единый контекст, в котором анализируются различные аспекты военно-педагогической системы.

Исследование Алехина И.А. сосредоточено на систе-

ме подготовки офицерского состава, где он подчеркивает значимость методов воспитательной работы и изучения опыта военно-педагогического мастерства [1]. Аурова Н.Н. акцентирует внимание на истории создания и развития военных учебных заведений, проводя анализ образовательных программ и особенностей подготовки офицеров [3]. В фокусе исследования — динамика военной педагогики, её адаптационные механизмы и устойчивые традиции. Как отмечает Крылов В.М. [9], данный процесс требует комплексного анализа: изучения институциональных изменений в системе военного образования и детального рассмотрения методик подготовки кадров, сохраняющих актуальность в современных условиях.

Золотарев В.А. предлагает анализ военно-педагогического наследия, исследует методы обучения и воспитания, а также систему подготовки офицерских кадров [8]. Он подчеркивает взаимосвязь теоретических основ и практических аспектов, позволяя получить целостное видение военно-педагогического процесса. Развитие системы военного педагогического образования и акцентируя внимание на анализе образовательных программ и методов подготовки педагогов изучает также Полонский В.А. [13] Подготовку педагогов он трактует как важный элемент всей системы военного образования, что позволяет проанализировать контекст взаимоотношений между педагогами и военнослужащими, подчеркивает значимость профессионализма и компетентности в военно-педагогическом процессе. Федотов А.В. изучает исторический опыт, анализируя педагогические методики и исследуя систему воспитания [19].

Таким образом, ключевыми направлениями исследований в рамках теоретического анализа военно-педагогической системы можно выделить следующие: история развития военной педагогики, система военного образования, методы обучения и воспитания, педагогическое наследие, а также традиции военно-педагогического мастерства. Эти направления позволяют сформировать представление о военно-педагогической системе, ее эволюции и современных вызовах, что является необходимым для дальнейших исследований в области военно-педагогического образования на базе комплексного подхода к изучению военно-педагогической системы.

В контексте данного исследования, важно определить сущность понятия «военная педагогика». Историк С.Д. Половецкий отмечает: «Военная педагогика выступает самостоятельной, важной и оригинальной составной частью отечественной педагогики» [12, с.28]. Психолог, военный моряк Броневицкий Г.А. определяет военную педагогику как «отрасль педагогической науки, изучающая закономерности военно-педагогического процесса воспитания и обучения военнослужащих и воинских коллективов в периодах подготовки к успешному ведению боевых действий и военно-профессиональной деятельности» [15, с.6]. В учебнике под редакцией педагога Алехина И.А. дается такое определение: «Военная

педагогика — это отрасль педагогической науки, которая изучает закономерности обучения, воспитания и развития военнослужащих, а также исследует психологию личности различных категорий военнослужащих, воинских коллективов и определяет пути совершенствования организации, содержания, методики обучения, воспитания, развития и психологической подготовки личного состава к ведению боевых действий» [5, с.17].

Анализируя определения, приведенные в «Педагогической энциклопедии», можно увидеть научный консенсус в отношении данного понятия [11]. Военная педагогика как специализированная отрасль педагогики представляется как область знания, сосредотачивающаяся на изучении системы обучения и воспитания военнослужащих, а также обучающейся в военных учебных заведениях молодежи. Она исследует закономерности, определяющие обучение и воспитание, рассматривая аспекты общего образования в целом, и специфические задачи в контексте военной службы и подготовки к боевым действиям, в частности. Во всех определениях акцентируется внимание на формировании воинских коллективов, что подразумевает углубленный анализ взаимодействия индивидуумов в рамках военных структур, а также их готовность к выполнению задач, связанных с обеспечением национальной безопасности.

Таким образом, военная педагогика является многогранным и комплексным полем, объединяющим как теоретические, так и практические аспекты подготовки военнослужащих. Это демонстрирует её значимость в контексте развития как системы образования в целом, так и обеспечения готовности вооруженных сил к выполнению поставленных задач.

Вместе с тем нельзя не согласиться с исследовательским выводом о том, что «история военной педагогики как отрасли историко-педагогической науки, ретроспективно изучающая сущность, содержание и закономерности военно-педагогического процесса, исследована явно недостаточно» [14, с. 21].

Изучение обширного пласта исторических аспектов позволяет выделить до начала XX в. 4 стадии становления военной педагогики.

1. На ранних этапах развития военного дела (с древности до конца XVII в.) передача знаний и навыков носила стихийный характер, реализуясь преимущественно через устные наставления и практическую демонстрацию. С возникновением письменности этот процесс стал фиксироваться в различных источниках: летописях, поучениях, законодательных актах, а также военно-исторических и художественных текстах. Однако лишь с XVI века подготовка войск приобрела системный характер, что нашло отражение в первых военных

уставах, наставлениях и инструкциях [17; 18]. Ключевыми принципами воинского воспитания этого периода были: дисциплина и регулярность обучения, безусловная преданность государю, четкое понимание своей роли в строю и в бою, готовность к самопожертвованию за «друзья своя».

2. XVIII в. Активная внешняя политика Петра I стала благоприятным условием развития военно-педагогической мысли. У истоков в данном контексте стояли «потешные» полки (прообраз русской армии в дальнейшем), которые во время Северной войны обучались на поле боя. Были разработаны основы тактической подготовки, обязанности командиров и принципы непрерывного обучения с акцентом на практику боя. Петр I создал военно-учебные заведения, возложив на офицеров обучение и воспитание солдат, при этом воспитание включало нравственные (верность Богу) и военные (преданность государю и Отечеству) аспекты. В эпоху дворцовых переворотов подготовка армии ухудшилась. Новые уставы, введенные временщиками, свели обучение к механической муштре, исключая инициативу. Воспитательная система деградировала: солдат перестали считать государственными людьми, а физические наказания стали нормой. Петровские традиции вместе с новыми прогрессивными принципами вернутся в русскую армию в 1750-60-е гг. усилиями П.А. Румянцева, Г.А. Потемкина, А.В. Суворова и др. Румянцев делал акцент на моральном воспитании и опыте старых солдат, Потемкин запретил физические наказания, подчеркивая достоинство солдата, а Суворов создал целостную военно-педагогическую систему, объединяющую обучение и воспитание. Во второй половине XVIII века в России появились военно-учебные заведения закрытого типа (кадетские корпуса), что заложило основы системного военного образования.
3. Первая половина XIX в. Реформы начала века, расширившие доступ к образованию для низших сословий (с 1803 г.), положительно сказались на качестве армейского контингента. В этот период была заложена система военного образования: появились специализированные гимназии, а в 1832 году — первая Военная академия, готовившая элиту офицерского корпуса. Эти преобразования обеспечили армию профессиональными кадрами и повысили её боеготовность. В целом, период был противоречивым: с одной стороны, под влиянием либеральных преобразований Александра I появлялись прогрессивные военно-педагогические идеи. С другой стороны, в офицерской среде насаждался дух покорности (особенно в период «аракчеевщины» и правления Николая I). Проект создания Военно-учительского института был отвергнут, не признавалась наука о

воспитании. Акцент на внешней парадной стороне военной подготовки привел к ухудшению боеспособности армии, что стало одной из причин поражения в Крымской войне 1853–1856 гг.

4. Вторая половина XIX – 1917 г. В этот период развитие военной педагогики в России было связано с либеральными реформами Александра II., в том числе, военной реформой Д.А. Милютина. В 1862 г. по его инициативе начали создаваться военные гимназии, юнкерские и специальные училища, расширялась сеть военных академий, учредили Главное управление военно-учебных заведений. Для подготовки преподавателей открыли Педагогические курсы, появился Военно-педагогический музей, который стал центром распространения передовых идей. Повышению уровня грамотности солдат способствовали полковые школы в войсках. Базовые элементы системы военного образования в полной мере сформировались к 60-м годам XIX в.

В 1879 г. вышел в свет первый «Военно-педагогический курс» [2]. М.И. Драгомиров, считающийся основателем военной педагогики как науки, возродил суворовские принципы бережного отношения к солдату [7]. Прогрессивные взгляды также продвигали М.Д. Скобелев, И.В. Гурко, Г.А. Леер и адмирал С.О. Макаров, введший термин «военно-морская педагогика» [10]. Важны и труды Н.Д. Бутовского, рассматривавшего педагогику с позиций командира роты [4]. С 1911 года начались военно-педагогические реформы (после поражения в русско-японской войне (1904–1905 гг.)), но их реализация была затруднена начавшейся в 1914 г. Первой мировой войной.

Несмотря на значительное военно-педагогическое наследие, опыт по сути дореволюционной военной педагогики начал изучаться в исторической ретроспективе сравнительно недавно. Значительная часть военных педагогов конца XIX – начала XX вв. состояла из представителей офицерской среды царской армии, что противоречило официальной советской линии, декларирующей концепцию классового общества после 1917 г. Идеологические и воспитательные методики, основанные на православии, используемые дореволюционной военной педагогией, становились недопустимыми в рамках становления советского военнослужащего, поскольку несли в себе контрреволюционную опасность. Поэтому опыт дореволюционной военной педагогики начал исследоваться только в постсоветский период.

Модель анализа военно-педагогической системы царской России

Для комплексного подхода к исследованию военно-педагогической системы Российской империи, сложившейся во второй половине XIX в. в рамках данного исследования предлагается использовать модель анализа военно-педагогической системы царской России, кото-

рая состоит из следующих компонентов.

1. Социально-экономический и политический контекст, предполагающий, с одной стороны, изучение влияния социально-экономических и политических изменений в России на развитие военно-педагогической системы, а с другой, - как эти изменения отражались на образовательных ценностях, целях и содержании учебных планов.
2. Уровни военного образования, включая исследование преемственности и взаимодействия между начальными, средними и высшими военно-учебными заведениями, а также выстраивания системы подготовки военных кадров на разных этапах. Изучение материально-технических условий, а также механизмов обеспечения быта и дисциплины в учебных заведениях.
3. Содержание и структура учебного процесса включает рассмотрение учебных планов и программ, учебной и учебно-методической литературы, системы оценивания знаний и навыков обучаемых, соотношение теоретических и практических занятий (полевая подготовка, лагеря, маневры и т.д.). Кроме того, необходимо проанализировать, какие приоритеты были заложены в образовании (прикладные профессиональные знания или нравственное воспитание).
4. Военно-педагогические кадры. Исследование уровня подготовки военных педагогов, наличия у них специального педагогического образования. Анализ использования научных принципов в образовательном процессе.
5. Оценка образовательного процесса участниками, основанная на исследовании отзывов и мнений обучаемых, их семей и современников. Сюда также включается анализ влияния образовательного процесса на психологическое, нравственное и профессиональное развитие военнослужащих.

Эта модель позволяет комплексно подойти к изучению военно-педагогической системы царской России, учитывая как внешние (социально-экономический и политический контекст), так и внутренние аспекты (содержание образования, кадры, инфраструктура). Она также включает обратную связь участников образовательного процесса, что делает анализ более объективным и многогранным.

Заключение

Результаты исследования убедительно свидетельствуют о необходимости применения системного подхода при анализе военно-педагогической системы Российской империи. Такой подход обеспечивает всестороннее рассмотрение её структурных элементов в историко-педагогической перспективе. Проведённый анализ основных компонентов системы - включая эволюцию военно-педагогических концепций, образовательные методики и воспитательные практики - выявил их тесную взаимосвязь с социально-политическим контекстом, экономиче-

скими условиями и культурными традициями эпохи. Это взаимодействие в конечном итоге определяло вектор развития системы военного образования, направленный на удовлетворение государственной потребности в высококвалифицированных военных специалистах.

Выделенные четыре этапа становления военной педагогики до 1917 года показывают эволюцию подходов к обучению и воспитанию военнослужащих, от архаичных форм допетровской эпохи до сложной, структурированной системы начала XX в. Особое значение имеет период второй половины XIX — начала XX в., как время развития военной педагогики в условиях модернизации и внешнеполитических вызовов, что актуализирует ее изучение в современных реалиях.

Предложенная пятиступенчатая модель анализа (социально-экономический контекст, уровни образования, содержание учебного процесса, кадровый состав, оценка образовательного процесса) позволяет системно оценивать военно-педагогическую систему, выявляя как ее достижения, так и проблемные аспекты. Такой подход способствует не только углублению исторических знаний, но и формированию основы для современных ис-

следований в области военного образования.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны со сравнительным анализом военно-педагогических систем России и других стран, что позволит выявить общие тенденции и национальные особенности. Модель анализа может быть использована при исследовании влияния военной педагогики на гражданское образование и воспитание патриотизма в Российской империи, Перспективы исследования находятся и в сфере выявления механизмов адаптации исторического опыта к современным условиям, включая цифровизацию обучения и новые методы психолого-педагогического сопровождения военнослужащих.

Таким образом, военно-педагогическая система дореволюционной России представляет собой ценный исторический опыт, изучение которого способствует не только сохранению педагогического наследия, но и поиску эффективных решений в современном военном образовании. Дальнейшие исследования в этом направлении позволят глубже понять механизмы трансляции традиций и инноваций в военной педагогике, а также их значение для укрепления обороноспособности страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин И.А. Традиции военно-педагогического мастерства в русской армии. - М.: Военный университет, 2003. 245 с.
2. Андреянов А.В. Военно-педагогический курс: Опыт руководства для сист. обучения молодых солдат в пехоте: В 2 ч.: (Текст приноровлен к пониманию солдат учителей) / Сост. 96-го Омск. полка майор А.В. Андреянов. Ч. 1-. - Кронштадт: тип. «Кронштадтского вестника», 1879. 22 с.
3. Аурова Н.Н. Военное образование в России XVIII - начала XX века. - М.: РОССПЭН, 2009. 415 с.
4. Бутовский Н.Д. О способах обучения и воспитания современного солдата: / Соч. Ник. Бутовского. Т. [1]-2. - СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1886-1888. - 2 т.; 22 с.
5. Военная педагогика: учебник для вузов / под общей редакцией И.А. Алехина. - М.: Юрайт, 2024. 414 с.
6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=m83tx58q6j615690304>
7. Драгомиров М.И. Избранные труды: вопросы воспитания и обучения войск - М.: Воениздат, 1956. - 687 с.
8. Золотарев В.А. Военная педагогика и педагогическое наследие русской армии. -М.: ВУ, 2002. 320 с.
9. Крылов В.М. История военного образования в России. -М.: Воениздат, 2005. 384 с.
10. Макаров С.О. Рассуждения по вопросам морской тактики / [Соч.] Вице-адм. С.О. Макарова. - СПб.: тип. Мор. м-ва, 1897. 299 с.
11. Педагогическая энциклопедия. Режим доступа: <https://didacts.ru/slovari/voennaja-pedagogika?ysclid=m80lizrlni406522228>
12. Половецкий С.Д. Развитие военно-педагогической мысли и военного образования в России во второй половине XIX — начале XX века. //Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 4 (53). С. 25–36.
13. Полонский В.А. История военно-педагогического образования в России. -М.: ВУ, 2004. 285 с.
14. Прогноз перспектив российских исследований в области педагогики и образования //Я.А. Коменский и современность: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. - М.: ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 9–25.
15. Психолого-педагогический словарь офицера воспитателя корабельного подразделения / Г.А. Броневицкий, Г.Г. Броневицкий, А.Н. Томилин. - Новороссийск, 2005. 76 с.
16. Совещение по вопросам развития системы военного образования. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/19631>
17. Уложение о службе 1556 г. Режим доступа: <https://www.hrono.ru/dokum/1500dok/1556uloz.php> ;
18. Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки, в 2-х частях: Ч. 1. — СПб., 1777. — 236 с.; Ч. 2 — СПб., 1781. — 231 с. Режим доступа: https://militera.lib.ru/regulations/russr/1607_ustav/index.html?ysclid=m80zjjdrmy436576995;
19. Федотов А.В. Педагогические традиции русской армии. -М.: ВУ, 2006. 256 с.

© Омаров Аюб Закариевич (aiub.z@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦЕННОСТНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

VALUES DRIVEN EDUCATIONAL COMPONENT IN THE PEDAGOGICAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

**N. Oreshkova
O. Efimova
O. Panferova
E. Abramova**

Summary: It's not necessary to prove that we live in a rapidly changing world, with constantly changing conditions and challenges for our citizens, and that we can carry out professional activities in the unknown world without difficulty. Such requirements dictate the search for new solutions, hybrid learning technologies that will allow value orientation, citizenship, culture of the country and directly educational process to be connected. In this article, the authors attempt to consider types of pedagogical creativity as a field for effective interaction between both academic disciplines and the formation of civic, national, and cultural identities among students, as well as understanding the mechanisms of intercultural interaction.

Keywords: pedagogical creativity, value orientation, mediation, citizenship.

Орешкова Надежда Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения
n1d33@yandex.ru

Ефимова Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, Государственный университет просвещения
olga.efimova17@yandex.ru

Панферова Ольга Сергеевна

старший преподаватель, Государственный университет по землеустройству
964558311@mail.ru

Абрамова Елена Ивановна

Кандидат филологических наук, Государственный университет просвещения
abramel@mail.ru

Аннотация: Не требует доказательств тот факт, что сегодня мы живем в быстроменяющемся мире, постоянно обновляющихся условиях и вызовах к гражданам нашей страны, способным эффективно и успешно осуществлять профессиональную деятельность в неизвестном завтра. Очевидно, что такие требования диктуют поиск новых решений, гибридных технологий обучения, которые позволят органично соединить ценностные ориентиры, гражданственность, культуру страны и непосредственно учебный процесс. В данной статье авторами предпринимается попытка рассмотреть виды педагогического творчества в качестве поля для эффективного взаимодействия как учебных дисциплин, так и формирования у обучающихся гражданской, национальной и культурной идентичностей, а также понимания механизмов межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое творчество, ценностные ориентиры, медиация, медиация, гражданственность.

Вопросами личности педагога, его профессиональными характеристиками ученые начали интересоваться в середине пятидесятих годов прошлого века. «Огромный творческий потенциал профессии» через речевое и не речевое поведение на уроке» отмечали Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова [8, с.207]. Постепенно родилась концепция педагогического профессионализма, немалый вклад в которую внес И.Ф. Харламов, предложив понятия педагогической умелости, педагогического мастерства как этапов формирования педагогического профессионализма. При этом педагогическая умелость подразумевает под собой глубокие и прочные знания предмета, основных курсов по педагогике и психологии и применение всех полученных в высшем педагогическом учебном заведении знаний на практике. С течением времени педагогиче-

ская умелость способна трансформироваться в педагогическое мастерство, которое, как отмечает автор, «есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства его учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [Григорьев, 1991, с.471].

Необходимо отметить, что на стадии умелости мы не можем говорить о включении творчества, тогда как на этапе мастерства появляются первые осознанные шаги в педагогическом творчестве. На данном этапе речь, скорее идет о творчестве рационализаторского характера, где педагог предпринимает попытки совершенствовать

ния некоторых методов и технологий для их более эффективного действия. При этом данные попытки не имеют отражения в педагогической литературе и являются частными методическими исследованиями.

Следующим этапом становления педагога – профессионала идет непосредственно педагогическое творчество, которое представляет собой не что иное как попытку «рационализировать методы и приемы обучения и воспитания без какой-либо ломки и коренной перестройки педагогического процесса» [Савенко, Савенко, 2016, с. 254].

Л.И. Гурье выделяет четыре вида педагогического творчества, на которых мы остановимся подробнее.

Моральное творчество – «это деятельность в сфере морально-этических отношений обучающихся и преподавателей с использованием неповторимых, оригинальных подходов, дающая качественно новый результат». [Гурье, 2004, с.32] В целом, соглашаясь у ученой, не можем не уточнить термин. В современной науке сегодня известно такое явление, как медиация, которая в рамках преподавания иностранных языков осуществляется на стыке таких наук как культурология, лингвистика и методика. В целях данного исследования предлагаем рассматривать медиативное творчество, которое в свою очередь подразделяется на два достаточно автономных блока медиаций:

1. осуществляемая медиаторами – специалистами, которые выступают нейтральной стороной и помогают сторонам прийти к желаемому результату в разрешении случившегося конфликта;
2. осуществляемой преподавателями иностранных языков, которые действуют в рамках существующих занятий и созданной коммуникативной среды группы.

Предлагаем подробнее остановиться на втором блоке, который было бы логичнее назвать «премедиацией», так как деятельность преподавателя в данной области является превентивной, иными словами, осуществляемой до возникновения возможного конфликта. Л.С. Выготский призывал быть «ориентированным на целостную человеческую душу, на познание, чувства и волю человека» [1, с.262]. Именно преподавателю иностранного языка представляется такая возможность, так как никто кроме него не знает об обучающихся так много. Дело в том, что коммуникативная направленность занятий приводит к раскрытию личной информации обучающимися: любимая музыка, герои, домашние питомцы, родители, хобби и много другое открывается именно преподавателю иностранного языка. Соответственно, в коммуникативной среде, созданной преподавателем-профессионалом, раскрывается гораздо более личное, скрытое учащихся. Преподаватель, который поднялся

на ступень педагогического творчества способен использовать описанные возможности для осуществления премедиативной деятельности и устранения возможных конфликтов и напряженностей еще до их возникновения. Конечно, мы говорим только о таких ситуациях, где педагог глубоко погружен в коммуникативную среду своих учащихся и владеет всей необходимой информацией о них. Что подводит нас к немаловажному условию – глубокое и прочное знакомство с учащимися, понимание их достоинств и недостатков, условий жизни, характеров, целей и способов их достижений и т.д. То есть, условием премедиации является знакомство с учащимися, принятия и понимания их педагогом, перешедшим с уровня «умелости» на уровень «мастерства».

Какие вопросы возможно решить при помощи премедиации:

- личного характера (учащийся - учащийся);
- иерархического характера (учащийся – преподаватель);
- на почве гражданских, национальных, этнических различий;
- на почве культурных и традиционных и языковых различий.

Важно понимать, что немалую роль в успешности премедиации играет подготовка будущих педагогов иностранного языка, а именно подготовка лингвокультурной личности, способной и готовой осуществлять деятельность в поликультурном пространстве. [Аксиология, 2020]

Следующим видом педагогического творчества является дидактическое творчество – «это деятельность в сфере обучения по изобретению различных

способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения обучающимися» [Гурье, 2004, с.32]. Как мы говорили выше, данный вид педагогического творчества является итогом развития педагога в его педагогической умелости, мастерстве, а затем творчестве. Именно дидактическое творчество является наивысшей ступенью трансформационного процесса преподавателя.

Необходимо отметить, что у этого вида творчества нет ограничений. Преподаватель, вставший на путь дидактического творчества, способен создавать новые и новые технологии, в зависимости от потребностей и задач конкретных учебных занятий. По большому счету, дидактическое творчество представляет собой бесконечные практические возможности по комбинированию уже известных методик, технологий и приемов.

Что касается технологического творчества, то важно понимать, что «это деятельность в области педагогиче-

ской технологии и проектирования, когда осуществляется поиск и создание новых педагогических систем, процессов и ситуаций, способствующих повышению результативности обучения и воспитания обучающихся. Это самый сложный вид творчества. Он охватывает деятельность преподавателя и обучающихся целиком» [Гурье, 2004, с.32]. Можно сказать, что данный вид творчества присущ педагогу – исследователю, так как именно этот вид творчества напрямую связан с открытиями в лингводидактике, что, несомненно, требует от преподавателя погруженности в научные исследования. Процесс может быть двунаправленный:

- от теории к практике;
- практический опыт обосновывается теоретически.

Оба способа приносят свои ценные открытия в науку.

Невозможно обойти вниманием четвертый вид педагогического творчества, а именно, организаторское творчество – «это творчество в сфере управления и организации по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействия преподавателей и обучающихся» [Гурье, 2004, с.32]. Данный вид творчества, наравне с медиативным, имеет наиболее высокий потенциал к формированию ценностных ориентиров и установок у обучающихся. Организация образовательного процесса способствует планированию и проведению официальных и неформальных мероприятий, которые позволяют воспитывать гражданскую и национальную идентичность средствами иностранного языка у обучающихся, не ломая и не нарушая педагогический процесс. Несомненно, как и в медиативном виде творчества, также важным условием и следствием одновременно является информированность преподавателя о своих учащихся, их понимание и принятие.

Схематично процесс становления преподавателя ино-

стрannого языка выглядит следующим образом (рис.1)

Знания, применяемые на практике, «помноженной на опыт», запускают процесс превращения педагогического мастерства в творчество. Способность и готовность преподавателя находить нестандартные, оригинальные и эффективные подходы к обучению и воспитанию, которые помогают раскрыть потенциал обучающихся, сделать процесс познания увлекательным и продуктивным сотворчеством, является необходимым качеством учителя-наставника. Реализуется «потенциал творческого сотрудничества всех субъектов образовательного процесса и способствует взаимосвязанному развитию предметных компетенций и субъектных качеств личности» [Коряковцева, 2025]. Ориентация преподавателя на обучение, обуславливающая общение с учащимися как с равными партнерами, личностями, коллективом личностей, может обеспечить практическое овладение ИЯ как средству взаимодействия, пусть даже и в ограниченных пределах.

Какие отношения между преподавателем и обучающимися можно наблюдать в учебном процессе? Какие из них оказывают благоприятное воздействие на качество обучения, а при каких вряд ли возможны достижения в развитии студентов?

Наряду с подробно рассмотренным в данной статье профессиональным творческим компонентом, формирующимся от уровня «умения» до «мастерства», очень важное значение для становления медиативной культуры преподавателя иностранного языка имеет нравственно-ценностный компонент. Его роль во все времена была приоритетной, так как влекла за собой не только межличностные, но и межкультурные последствия. Однако, как все чаще отмечают методисты (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева), аксиологический аспект обучения иностранным языкам

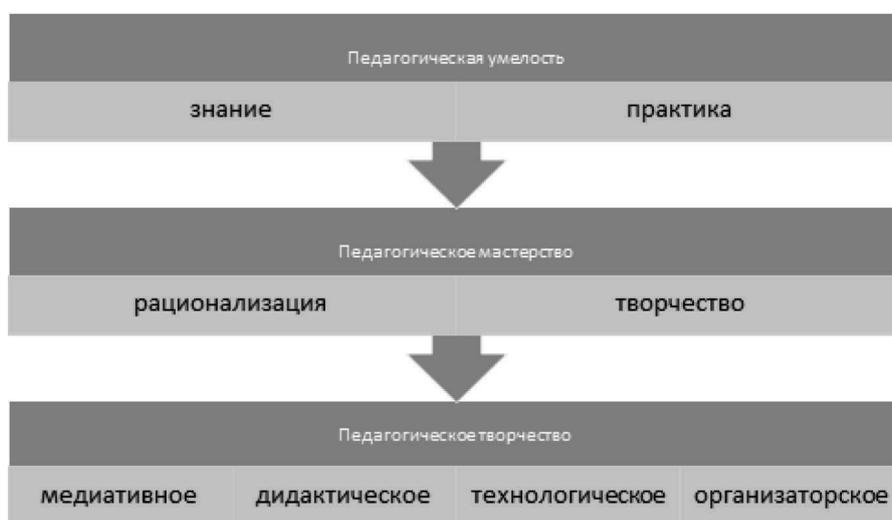


Рис. 1. Этапы становления преподавателя – профессионала.

нуждается в пересмотре в связи с проявившимися в последние годы проблемами. Так, В.В. Сафонова выделяет следующие характеристики «академической элиты», на которую сформировался социальный заказ:

1. способность и готовность не только к эффективной педагогической и профессиональной профильной, научно-образовательной и научной деятельности, но и экспертной деятельности в условиях геополитического ценностного противостояния и этапа развития человеческой цивилизации в 21 веке;
2. владение стратегией конструктивного партнерства в глобализированном мире, отягощенном экономическими, геополитическими, цивилизационными и культурными/культурно-языковыми конфликтами, информационными войнами, войнами чужими руками, цветными революциями;
3. наличие высокого уровня политической, информационно-коммуникационной, научной, художественной, эстетической, управленческой, педагогической, правовой, коммуникативной культуры;
4. владение форматами и средствами общественного самовыражения, которые можно признать как этически приемлемые, социально значимые (и юридически оправданные в некоторых случаях), приемлемый в конкретном культурно языковом пространстве;
5. сформированность эмпатической, билингвальной/трилингвальной вербальной, поликодовой, антиманипулятивной, риторической и полемической, лингвэкологической и экодидактической компетенции» [10].

Благодаря этому анализу и другим исследованиям современной методики обучения иностранным языкам, педагогическое воспитание как процесс формирования лингвокультурной личности и развития количественных и качественных изменений, в первую очередь, гражданка своей страны, приобретает первостепенную важность. Наблюдается возрастающая готовность академической общественности не только признать, но и активно формулировать изменения в духовном и нравственном

воспитании средствами иностранного языка по ряду положений, принятых в Стратегии развития воспитания до 2025 года Среди них: развитие активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества; развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям на основе российских традиционных ценностей; формирование способности к сознательному выбору добра и стабильной системы нравственных и смысловых установок личности; развития сопереживания и формирования позитивного отношения к людям ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности; выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны; развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества; развитие поисковой и краеведческой деятельности и др. [12].

Предпринята попытка пересмотра подхода к обучению иностранным языкам с ярко выраженными личностно ориентированной, деятельностной и аксиологической доминантами. Уточнены уровни развития педагогической культуры и введено понятие «премедиация» как одно из качеств, наиболее необходимых для воспитания средствами иностранного языка гражданина своей страны и патриота, достойно ее представляющего в межкультурной коммуникации. Также обозначены характеристики «академической элиты», способной справиться с современными запросами общества к подготовке специалистов, владеющих иностранным языком.

Несомненно, намеченные в исследовании пути творческого мастерства педагогической профессии лишь обретают свои «очертания», добавляя акценты к последующим работам в лингводидактике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / коллектив авторов; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6-7 декабря 2019 г.) / М.А. Ариян [и др.]; под ред. А.К. Крупченко, С.В. Чернышова. М.: МПГУ, Г.Ю. Крюков, 2020. – 376с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Изд-во «Педагогика», 1991 г
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе, М.: Просвещение, 1991. – 287с.
4. Гальскова Н.Д. Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 7. – С. 5–11.
5. Грималь А.А. Формирование профессионального мастерства будущих учителей: учеб.-метод. пособие / А.А. Грималь, Е.Н. Чеботаренок. – Минск: МГПИ, 1991. – 118 с.
6. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. — Казань, 2004. – 212с.

7. Коряковцева Н.Ф. Изучение иностранного языка и культуры как творческий познавательный процесс / Н.Ф. Коряковцева // Наука и искусство обучения иностранным языкам: Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Методика обучения иностранным языкам: наука и искусство» (Лемпертовские чтения – XXVI), Пятигорск 16–18 мая 2024 года. – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2024. – С. 85–94.
8. Кулапов Д.С. Виды медиации: теоретический аспект // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2014. – № 4 (99). – С. 119–122.
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 5 / А.С. Макаренко. - М.: Изд-во «Педагогика», 1985г.
10. ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ РАСПОРЯЖЕНИЕ от 29 мая 2015 г. № 996-р МОСКВА об утверждении прилагаемой Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее - Стратегия).
11. Савенко Т.Н., Савенко Т.В., Педагогическое творчество: сущность, факторы становления и развития / Т.Н. Савенко, Т.В. Савенко // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – 2016. – № 1(47). – С. 101–106.
12. Сафонова В.В. Методологические проблемы формирования общекультурных компетенций в условиях геополитического противостояния и строительства нового мира / В.В. Сафонова // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общекультурных компетенций человека нового поколения : Материалы IV Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 15–16 января 2024 года. – Москва: ООО «Издательский дом КДУ», 2024. – С. 32–46.
13. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве/И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.

© Орешкова Надежда Леонидовна (n1d33@yandex.ru), Ефимова Ольга Геннадьевна (olga.efimova17@yandex.ru),
 Панферова Ольга Сергеевна (964558311@mail.ru), Абрамова Елена Ивановна (abramel@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Разумнова Елена Альбертовна

Старший преподаватель, Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
elena07razumnova@yandex.ru

USE OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN TEACHING ENGINEERING GRAPHICS: PEDAGOGICAL ASPECT

E. Razumnova

Summary: The article examines the pedagogical aspects of applying virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies in the teaching of engineering graphics. It analyzes the advantages and limitations of these technologies, their impact on student motivation and the quality of the educational process. The article presents the experience of creating a mobile AR application for a computer science textbook, demonstrating practical possibilities for integrating augmented reality into educational content. Methodological recommendations for implementing VR/AR technologies in the teaching of technical subjects are also discussed.

Keywords: virtual reality, augmented reality, engineering graphics, pedagogical technologies, visualization, educational process, mobile learning.

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические аспекты применения технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в процессе преподавания инженерной графики. Анализируются преимущества и ограничения использования данных технологий, их влияние на мотивацию студентов и качество образовательного процесса. Представлен опыт создания мобильного AR-приложения для учебника информатики, демонстрирующий практические возможности интеграции дополненной реальности в образовательный контент. Рассмотрены методические рекомендации по внедрению VR/AR технологий в учебный процесс технических дисциплин.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, инженерная графика, педагогические технологии, визуализация, образовательный процесс, мобильное обучение.

Современное образование переживает период активной цифровой трансформации, требующей интеграции инновационных технологий в учебный процесс. Особое внимание уделяется технологиям виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR), которые открывают новые возможности для визуализации сложных процессов и явлений [9].

Инженерная графика как базовая дисциплина технического образования традиционно требует высокого уровня пространственного мышления и способности к визуализации трехмерных объектов. По мнению Усановой Е.В., медиадидактика в онлайн-обучении основам геометрической и графической подготовки студентов технических вузов становится особенно актуальной [8]. Применение VR/AR технологий в данной области может существенно повысить эффективность образовательного процесса и улучшить понимание студентами сложных пространственных концепций.

Целью данного исследования является анализ педагогических аспектов использования виртуальной и дополненной реальности в преподавании инженерной графики и разработка рекомендаций по их эффективному внедрению в образовательный процесс.

Согласно исследованиям Dale Edgar, визуализация

учебной информации играет ключевую роль в образовательном процессе, влияя на скорость усвоения материала и глубину понимания [9]. Монахова Г.А. подчеркивает важность визуализации образовательной информации в учебном процессе, отмечая, что правильно организованная визуализация способствует более эффективному восприятию и запоминанию материала [11].

Технологии виртуальной и дополненной реальности представляют собой качественно новый уровень визуализации, позволяющий создавать интерактивные образовательные среды. Как отмечает Таран В.Н., применение дополненной реальности в обучении открывает новые возможности для создания увлекательного и эффективного образовательного контента [7].

Vorgen К.В. и его коллеги в своем исследовании продемонстрировали положительное влияние технологий дополненной реальности на скорость обучения и выполнение задач в области авиационных технологий [10]. Это подтверждает потенциал данных технологий для технических дисциплин, включая инженерную графику.

Чемпинский Л.А. в своих работах по формированию компетенций в новом учебном курсе «Основы геометрического моделирования в машиностроении» подчеркивает важность инновационных подходов к обучению

графическим дисциплинам [8]. Применение VR/AR технологий может стать эффективным инструментом для решения традиционных проблем преподавания инженерной графики.

Особую ценность представляет практический опыт разработки мобильного приложения дополненной реальности для образовательного пособия по информатике седьмого класса, созданного Л.Л. Босовой и А.Ю. Босовой. Разработчики применили графические элементы печатного издания в роли маркеров, что гарантировало надежное опознавание программным обеспечением мобильного устройства. Апробация данного образовательного инструмента выявила несколько положительных характеристик: - отсутствие привязки к интернету;

- возможность использования независимо от местоположения;
- удачное сочетание с дистанционным обучением;
- повышение мотивации к изучению материала [4].

Латушкина В.А. и Кургузов А.В. отмечают, что применение технологий дополненной реальности в образовании требует системного подхода и тщательной методической проработки [5]. Артюшкина Т.А. и Андреев Р.А. подчеркивают необходимость комплексного использования технологии дополненной реальности в образовательном процессе [2].

Для эффективного внедрения VR/AR технологий в преподавание инженерной графики необходимо реализовать комплексный подход, включающий несколько ключевых направлений. Во-первых, требуется обеспечить качественную подготовку преподавательского состава к работе с инновационными технологиями. Как показывает практика, успешность внедрения любых образовательных технологий в значительной степени зависит от готовности и компетентности преподавателей в их использовании. Подготовка должна включать не только техническое освоение оборудования и программного обеспечения, но и понимание педагогических принципов применения VR/AR в образовательном процессе. Особое внимание следует уделить формированию навыков медиадидактики, поскольку, как отмечает автор исследования, практика педагогического сопровождения с акцентом на самоподготовку и применение медиатехнологий в интерактивном обучении показывает высокую эффективность при условии профессиональной компетентности преподавателя.

Во-вторых, необходимо создать обширную библиотеку 3D-моделей и AR-объектов для различных разделов курса инженерной графики. Подобная деятельность нуждается в существенных затратах времени и творческого потенциала, так как высококачественная графическая демонстрация в технологиях виртуальной и дополненной реальности не может быть реализована

без применения трехмерной визуализации. Данная визуализация создает максимально реалистичные графические представления, содержащие пространственные характеристики предметов, позицию зрителя по отношению к изучаемому элементу, а также необходимые для каждой конкретной ситуации световые эффекты и поверхностные свойства используемых материалов. Указанные факторы прямо воздействуют на органичное развитие пространственного восприятия у обучающихся. Создание библиотеки цифровых образовательных ресурсов должно осуществляться с учетом специфики различных разделов инженерной графики и особенностей восприятия учебного материала студентами технических специальностей.

В-третьих, разработка методических рекомендаций по интеграции VR/AR в учебный процесс представляет собой комплексную задачу, требующую учета как педагогических принципов эффективного обучения, так и технических особенностей используемого оборудования. Методические рекомендации должны содержать четкие алгоритмы применения VR/AR технологий на различных этапах изучения инженерной графики, критерии оценки эффективности их использования, а также рекомендации по сочетанию виртуальных и традиционных методов обучения. Важно учитывать, что студенты имеют различные личностные предпочтения относительно способов усвоения материала, и разные технологии обучения могут быть эффективны для определенных видов деятельности, поэтому в обучении важен индивидуальный подход.

В-четвертых, обеспечение технической инфраструктуры для поддержки VR/AR технологий требует значительных финансовых вложений и тщательного планирования. Техническая инфраструктура должна включать не только специализированное оборудование (VR-шлемы, контроллеры, датчики движения, проекторы для AR), но и соответствующее программное обеспечение, системы хранения и обработки данных, а также надежные каналы связи для поддержки работы в сетевом режиме. В данном контексте следует принимать во внимание недостатки, обусловленные аппаратурой виртуальной и дополненной реальности (гарнитуры, перчатки, очки, оптические элементы и другие устройства), которые далеко не всегда являются безопасными, соответствующими физиологическим потребностям и удобными в эксплуатации. Временные рамки эксплуатации VR-гарнитур, вызывающие усталость органов зрения, прогрессирующие миопии, приступы тошноты, головокружения, расстройства двигательной координации, в настоящее время вызывают сомнения относительно целесообразности масштабного внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности в области изучения графических дисциплин, предполагающих продолжительную непрерывную фокусировку зрительного восприятия.

Анализ научной литературы и эмпирических источников позволяет выделить несколько ключевых преимуществ использования VR/AR технологий в образовательном процессе. Первым и наиболее очевидным преимуществом является значительное повышение мотивации студентов к изучению предмета. Как показывают исследования, интерактивные и визуально привлекательные образовательные технологии способны кардинально изменить отношение студентов к учебному процессу, превратив его из рутинного заучивания материала в увлекательный процесс познания. Тем не менее, следует осознавать, что стимулирование заинтересованности в освоении предмета исключительно посредством технологий дополненной реальности способно стать не просто ресурсозатратной, но и малоэффективной стратегией. Согласно обоснованным замечаниям ученых, педагог, создавая информационную базу и применяя разнообразные методы и способы ее представления, только направляет обучающегося к источнику знаний, однако принудить его воспользоваться этим источником невозможно. Каждый учащийся обладает индивидуальными побуждениями к постижению учебного контента, самостоятельно отбирая и приспособляя оптимальные для него способы педагогического влияния среди альтернатив, которые предоставляет преподаватель [12].

Вторым существенным преимуществом является улучшение понимания сложных пространственных концепций, что особенно актуально для инженерной графики. VR и AR технологии позволяют визуализировать сложные трехмерные объекты и процессы, которые трудно представить и понять при использовании традиционных двумерных изображений. Технологии виртуальной и дополненной реальности предоставляют студентам возможность интерактивного взаимодействия с виртуальными объектами, что способствует более глубокому пониманию пространственных отношений и развитию инженерного мышления. Это особенно важно для курса начертательной геометрии, задача которого состоит в обучении перекодировке двумерных изображений в трехмерные и обратно на уровне алгоритмов, постепенно формируя и развивая пространственное воображение, включая мышление [1].

Третьим значимым достоинством выступает способность формирования динамических обучающих пространств, предоставляющих возможность воссоздания условий и явлений, которые являются труднодоступными или представляют угрозу в действительности. Технологии виртуальной и дополненной реальности способны воспроизводить подлинные аудитории для занятий, включать в процесс всех обучающихся и педагогов (подключающихся удаленно), размещать необходимое оборудование на рабочих местах и формировать комплексную учебную атмосферу [6]. Согласно мнению ученых, данные технологические решения обладают потенциа-

лом кардинально трансформировать удаленное образование, приблизив его по качеству к очной форме обучения. Указанные технологические инструменты дают возможность воссоздавать образовательные сценарии, которые невозможно реализовать в обычных условиях, в частности, имитировать рискованные обстоятельства или лабораторные опыты в сфере научных изысканий, что увеличивает спектр прикладного образования и обеспечивает его большую защищенность [7].

Несмотря на очевидные преимущества, использование VR/AR технологий в образовании сталкивается с рядом существенных ограничений. Основным ограничением является необходимость значительных инвестиций в техническое оборудование и его постоянное обновление. Стоимость качественного VR/AR оборудования остается высокой, что создает серьезные барьеры для широкого внедрения данных технологий в образовательных учреждениях. Кроме того, быстрое развитие технологий требует постоянного обновления оборудования и программного обеспечения, что влечет за собой дополнительные расходы на поддержание актуальности технической базы. Еще одним серьезным ограничением является потребность в специальной подготовке преподавателей, которая требует значительных временных и финансовых ресурсов. Наконец, существует проблема ограниченности доступного качественного образовательного VR/AR контента, адаптированного для конкретных образовательных задач и учитывающего специфику различных дисциплин [10].

Согласно дорожной карте развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности», разработанной Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ, данные технологии имеют значительный потенциал для применения в различных сферах, включая образование [3].

Как отмечают исследователи, дополненная реальность может найти применение в самых различных профессиональных областях: от медицины до пожарной безопасности. В образовательном контексте это означает возможность создания универсальных инструментов для изучения различных дисциплин [6].

На основе анализа современного состояния и перспектив применения технологий виртуальной и дополненной реальности в преподавании инженерной графики можно сделать вывод о значительном потенциале данных технологий для трансформации образовательного процесса в технических дисциплинах. Исследование показало, что VR/AR технологии способны существенно повысить эффективность визуализации сложных пространственных концепций, улучшить понимание студентами трехмерных объектов и процес-

сов, а также создать интерактивные образовательные среды, недоступные в традиционном обучении. Однако успешное внедрение этих технологий требует комплексного подхода, включающего качественную подготовку преподавательского состава в области медиадидактики, создание обширной библиотеки 3D-моделей и AR-объектов, разработку методических рекомендаций по интеграции виртуальных технологий в учебный процесс, а также обеспечение соответствующей технической инфраструктуры. При этом необходи-

мо учитывать существующие ограничения, связанные с высокой стоимостью оборудования, потребностью в специальной подготовке кадров, ограниченностью качественного образовательного контента и физиологическими особенностями длительного использования VR/AR устройств. Дальнейшее развитие данного направления должно осуществляться с учетом индивидуального подхода к обучению и оптимального сочетания виртуальных и традиционных методов преподавания инженерной графики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьев Д.А. Внедрение элементов дополненной реальности в учебно-методическую литературу // Университетская книга: традиции современность материалы научно-практической конференции. 2015. С. 18–22.
2. Артюшкина Т.А., Андреев Р.А. Использование технологии дополненной реальности в образовании // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. 2018. С. 162–166.
3. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности» [Электронный ресурс] / Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ. - Москва. - 2019. - 50 с. - Режим доступа: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/plan_VR_AR.pdf (Дата обращения: 17.06.2025).
4. Кузьмин О.В. Применение виртуальной и дополненной реальности в образовании / О.В. Кузьмин, М.В. Лавлинский // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы V Международной научной конференции. В 2-х частях, Красноярск, 21–24 сентября 2021 года / Под общей редакцией М.В. Носкова. Том Часть 2. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 558–562. – EDN OSVLIW.
5. Латушкина В.А., Кургузов А.В. Применение технологий дополненной реальности в образовании // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2019. С. 98–101.
6. Лежебоков А.А., Кравченко Ю.А., Пашенко С.В. Особенности использования технологии дополненной реальности для поддержки образовательных процессов // Открытое образование. 2014. № 3 (104). С. 38–54.
7. Таран В.Н. Применение дополненной реальности в обучении [Электронный ресурс] / В.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 2. - С. 333–337. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-dopolnennoy-realnosti-v-obuchanii/viewer> (Дата обращения: 17.06.2025).
8. Усанова Е.В. Медиадидактика в On-line базовой геометро-графической подготовке студентов технических вузов // КПЖ. 2021. №1 (144). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediadidaktika-v-on-line-bazovoy-geometro-graficheskoy-podgotovke-studentov-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 17.06.2025).
9. Dale Edgar. Audiovisual methods in teaching [Electronic resource] / Edgar Dale. - Dryden Press, 1946. - 546 p. - Reissues: 1954, 1969 - Access mode: <https://mediamera.ru/post/24422>
10. Borgen K.B. Evaluation of the impact of augmented reality technology on the speed of learning and performance of tasks in teaching aviation technology / K.B. Borgen, T.D. Ropp, W.T. Weldon // International Journal of Aerospace Psychology. - 2021. - № 31(3). - P. 219-229.
11. Monakhova G.A. Visualization of educational information in the educational process / G.A. Monakhova // Electronic Kazan-2012 / Proceedings of the fourth International scientific and practical conference. - Kazan: «UNIVERSUM», 2012. - P. 177-181.
12. Yatsyuk O.G. Foundations of graphic design based on computer technologies / O.G. Yatsyuk. - St. Petersburg: BHV Petersburg, 2004. - 240 p.
13. Chempinsky L.A. Formation of competencies in the new training course «Foundations of geometric modeling in mechanical engineering»: collection / L.A. Chempinsky // «Problems of the quality of students' graphic training in a technical university: traditions and innovations» / Proceedings of the VIII International scientific and practical Internet conference. - Perm: PNIPU, 2019. - P. 303-308.

© Разумнова Елена Альбертовна (elena07razumnova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ ЦЕННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Руденко Юлия Васильевна

Аспирант, Мелитопольский государственный университет
uliya4411@yandex.ru

ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE VALUE OF CITIZENSHIP AMONG STUDENTS: FROM THEORY TO PRACTICE

Yu. Rudenko

Summary: The article reveals the essence of the concept of «citizenship», substantiates the need to develop the value of citizenship among modern students. In the materials of the publication, the author highlights the characteristic features of methodological approaches in the context of studying and developing the value of youth citizenship. The purpose of the article is to analyze scientific approaches regarding the development of the value of citizenship among students; to determine their theoretical foundations and practical application. The author of the article calls the development of critical thinking and communication skills, involvement in civic engagement, the formation of a responsible attitude towards their actions and deeds among young people, and compliance with social norms important components on the path to becoming a citizen among students. The practical application of scientific approaches is presented as the integration of relevant elements into the educational process, the creation of student organizations, conducting extracurricular activities and involving students in social projects.

Keywords: citizenship, civic qualities, civic education, civic engagement, traditional Russian values, scientific approaches.

Аннотация: В статье раскрывается сущность понятия «гражданственность», обосновывается необходимость развития ценности гражданственности у современного студенчества. В материалах публикации автором выделены характерные признаки методологических подходов в контексте изучения и развития ценности гражданственности молодёжи. Цель статьи: анализ научных подходов относительно развития ценности гражданственности среди студенческой молодёжи; определение их теоретических основ и практического применения. Важными составляющими на пути становления гражданственности у студентов автор статьи называет развитие критического мышления и навыков коммуникации, вовлечение в гражданскую активность, формирование у молодых людей ответственного отношения к своим действиям и поступкам, соблюдение социальных норм. Практическое применение научных подходов предполагает: создание целостной системы гражданского воспитания в вузе, развитие ключевых качеств гражданственности у молодёжи, создание благоприятной воспитательной среды в вузе, использование современных форм работы со студентами, мониторинг эффективности воспитания и т.п.

Ключевые слова: гражданственность, гражданские качества, гражданское воспитание, гражданская активность, традиционные российские ценности, научные подходы.

Введение

В условиях современного общества, где стремительно меняются социальные, экономические и культурные реалии, формирование гражданственности становится важной задачей для образовательной системы. Целью статьи является анализ научных подходов относительно развития гражданственности у студенческой молодёжи; определение их теоретических основ и практического применения. Объект исследования: педагогический процесс вуза как среда формирования гражданственности студенческой молодёжи. Предмет исследования: педагогические условия и механизмы формирования гражданственности у студентов в педагогическом процессе вуза. Задачи исследования: проанализировать понятие «гражданственность» в педагогической теории и практике; выявить факторы, влияющие на формирование гражданственности у студентов; выявить педагогические условия формирования гражданствен-

ности. Ожидаемые результаты: повышение качества педагогического процесса, развитие ценности гражданственности у студентов, формирование готовности студентов к деятельности в условиях демократического общества, создание условий для раскрытия потенциала личности как субъекта социальной деятельности. В исследовании использованы методы анализа, синтеза, классификации и обобщения.

В работе со студенческой молодёжью гражданственность приобретает особое значение, так как именно в этот период формируются жизненные ценности и мировоззрение, которые будут определять поведение человека в будущем. На сегодняшний день проблема формирования гражданственности актуальна ввиду происходящих трансформаций российского общества, особенно в условиях существующего духовно-нравственного кризиса. Когда индивидуальные достижения и ценности личности преобладают над общественными

и государственными, возникает необходимость системной и целенаправленной работы с молодым поколением (по вопросам знания и уважения символов нашего государства, Конституции, органов власти; стремления к защите интересов своей страны, проявлению социальной активности; не безразличия к происходящим событиям). В связи с этим актуальность проблемы обусловлена необходимостью создания целостной системы формирования гражданственности у студенческой молодежи, учитывающей современные реалии и вызовы времени, что требует поиска эффективных научных подходов.

Развитие ценности гражданственности у молодёжи становится приоритетным направлением государственной политики. Официальными документами, регламентирующими деятельность служб, организаций, учреждений в рамках воспитания подрастающего поколения, являются: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон от 14 июля 2022 г. №261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи», Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. №474 «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года», Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. №400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Федеральный закон от 30.12.2020 г. №489-ФЗ «О молодёжной политике в РФ», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями от 08.08.2024 г. № 315-ФЗ и т.п., в которых закреплены цели, задачи, приоритеты, стратегии, комплекс мероприятий по развитию духовно-нравственных ценностей у молодёжи, воспитанию гражданственности, патриотизма, социально ответственной и гармонично развитой личности.

Изложение материалов исследования

В рамках исследования теоретических основ гражданственности, отметим, что данное понятие в современной науке рассматривается через призму разнообразных концепций, охватывающих философскую, социологическую и политическую мысли. Для глубокого понимания этого феномена выделим ключевые направления, позволяющие раскрыть его сущность и значение в современном социуме.

Учёные В.А. Дегтерев, И.А. Ларионова понятие «гражданственность» трактуют как знание и понимание своих прав и обязанностей, способность пользоваться своими правами и выполнять свои обязанности перед страной и народом [4]; «гражданственность» называют интегративным качеством личности Р.А. Дормидонтов и В.Н. Долматова. Это качество, согласно исследованиям, влияет на комплекс взглядов, убеждений, мотивов человека, его отношение к обществу и государству, к личности другого человека, оно включает в себя познавательный, мировоззренческий и практический аспекты [5]. В мате-

риалах публикаций Г.Я. Гревцевой «гражданственность» характеризуется как целенаправленная деятельность, которая связана с реализацией гражданских прав и выполнением гражданских обязанностей, тем самым ориентирована на удовлетворение духовных потребностей [3]. Исследуемое понятие В.В. Гладких называет нравственной характеристикой личности, оценивающей отношение человека к обществу [1]. В работе А.В. Куршева понятие «гражданственность» сопоставляется с чертой характера, которая образована направлением и опытом личности, а содержание обуславливается спецификой гражданской деятельности [7]. А вот Е.А. Сорокина и Е.А. Макарова ассоциируют гражданственность с качеством будущего учителя, который, несомненно, уважает Отечество, общество и его культуру; такое качество проявляется во время педагогического взаимодействия на основе воспроизведения гражданских качеств [9] и т.п. Мы рассматриваем гражданственность как комплексное личностное качество, характеризующее индивида, который не только уважает государственные институты и символы власти, но и добросовестно исполняет свои обязанности перед обществом и государством. Такой человек демонстрирует активную жизненную позицию, участвует в общественной жизни и поддерживает различные гражданские инициативы.

Институт гражданственности претерпевает существенные изменения, которые влияют на роль общественных организаций в формировании гражданской идентичности и на степень вовлеченности граждан в государственное управление. В данном случае гражданственность рассматривается как способность и готовность людей самостоятельно справляться с проблемами своего сообщества без опоры на государственные институты. Ключевым аспектом в понимании гражданственности является концепция универсальных прав человека, которая обеспечивает основу для равноправных отношений между всеми членами общества и защищает личную свободу каждого индивида независимо от его пола, возраста, религии, национальности и социального статуса.

Одним из основных факторов в формировании гражданственности выступает демократия, которая обеспечивает механизмы участия людей в процессе принятия решений, контроля над властью и соблюдения принципов справедливости. Однако современная демократия сталкивается с серьёзными вызовами: от массовой манипуляции до кризиса легитимности властных институтов. В этих условиях гражданственность становится краеугольным камнем демократической культуры, помогая противостоять антидемократическим явлениям и сохраняя здоровые демократические институты.

Площадкой для открытого диалога и обсуждения социальных проблем является публичная сфера. В её

рамках люди обмениваются собственными мнениями и формируют общественное через разумный диалог. Основное предназначение такой сферы — найти общий язык между различными слоями населения и выработать решения, учитывающие потребности всех групп граждан. При этом гражданственность проявляется в том, что люди активно участвуют в общественных обсуждениях, вдумчиво подходят к решению насущных вопросов и стремятся к поиску компромиссов, выгодных для всех сторон.

В наши дни гражданственность предусматривает активное вовлечение всех социальных групп в политическую и общественную деятельность. Это подразумевает борьбу с дискриминацией, равенство возможностей, признание разнообразия этнических, религиозных и иных форм самоопределения. Создание условий, при которых каждый гражданин получает возможность реализовать свои права и активно участвовать в жизни общества на равных основаниях со всеми гражданами предусматривает инклюзивная гражданственность. Поспособствовало этому, в том числе, внедрение цифровых технологий в общественно-политическую жизнь. Теперь каждый индивид имеет возможность взаимодействовать с государством и обществом в онлайн-пространстве. Активное использование цифровых технологий позволяет нам говорить о новом виде гражданственности – цифровой гражданственности, которая открывает доступ гражданам страны к нужной и актуальной информации, предполагает использование онлайн-платформ для участия в жизни общества и государства, раскрывает способы защиты персональных данных и даёт возможность противостоять дезинформации.

Изучая теоретические аспекты формирования гражданственности и проблемы её развития у молодёжи, наше внимание привлекли исследования: Г.Я. Гревцевой о формировании гражданской культуры у обучающихся; о диагностике сформированности гражданственности Р.А. Валеевой, Н.Е. Королевой, Ф.Х. Сахаповой; функции и критерии гражданственности были разработаны В.А. Дегтеревым, И.А. Ларионовой; структурные компоненты гражданственности выделены Р.А. Дормидонтовым, В.Н. Долматовой, Е.А. Сорокиной, Е.А. Макаровой; элементы гражданственности указаны Ю.К. Картавой; разработана целостная система гражданского воспитания для студентов вузов А.В. Куршевым; охарактеризованы цели, принципы, закономерности, методы гражданского воспитания И.А. Макеевой, О.Ю. Муллер, И.А. Кудрейко; педагогические условия формирования гражданственности изучены Т.А. Мирошиной, О.Ю. Муллер, И.А. Кудрейко, Т.В. Татьяниной, Е.В. Шепелевой; противоречия, современные перспективные направления гражданского воспитания рассмотрели О.Ю. Муллер, И.А. Кудрейко; уточнили понятие «гражданственность» для студентов педагогических специальностей, выде-

лили компоненты личностных качеств Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова; выделены и охарактеризованы методологические подходы к определению целей, сущности гражданского воспитания, повышению уровня гражданственности обучающихся Г.Я. Гревцевой, Р.А. Дормидонтовым, В.Н. Долматовой, Е.А. Злобиной, Р.Г. Чулковой, В.Г. Горбом и др.

В научном знании среди существующих методологических подходов актуальными, на наш взгляд, в направлении развития ценности гражданственности, считаем:

- аксиологический подход: человек – высшая ценность общества, он является целью общественного развития (Г.Я. Гревцева, Р.Г. Чулкова) [3; 10]; в процессе формирования гражданской позиции ценностные ориентиры определяются спецификой социальных взаимодействий, системой образовательных воздействий, средой развития, индивидуальным опытом человека и его личностными качествами (Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова) [9];
- антропологический подход: при его реализации происходит интеграция научных достижений в области человекознания, что позволяет сформировать комплексное понимание процессов становления, развития и самореализации личности в контексте общественных отношений (Р.Г. Чулкова) [10];
- деятельностный подход: гражданственность формируется в процессе активной социализации личности в обществе и во время профессионального самоопределения (Е.А. Злобина) [6]; предполагает вовлечение обучающихся в демократическую деятельность путём самоуправления и взаимодействия со средой, благодаря этому подходу осознанное участие в гражданской жизни демократического общества даёт возможность каждому реализовать свой потенциал и применить накопленный опыт на практике (Р.Г. Чулкова) [10]; практико-ориентированная тактика перехода деятельности из внешнего плана во внутренний, и наоборот (Г.Я. Гревцева) [3];
- компетентностный подход: гражданское воспитание реализуется через практические учебные ситуации, решение проблемных задач и социальное проектирование (Р.Г. Чулкова) [10];
- культурологический подход, при использовании которого воздействие на учащихся осуществляется целенаправленно с целью формирования культуры гражданственности (Г.Я. Гревцева, Р.Г. Чулкова) [3; 10]; в процессе становления личности происходит усвоение национальной культуры, развитие чувства единства с Родиной, солидарности с обществом, что способствует формированию патриотических убеждений, оптимизма в отношении социальных процессов и толерантного мировоззрения (Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова) [9]. Культурологический подход акцентирует вни-

мание на важности культурного наследия и традиций в формировании гражданственности. В рамках этого подхода студенты изучают историю своей страны, её культурные достижения и ценности, что способствует развитию патриотизма и уважения к прошлому. Практическое применение данного подхода может включать проведение культурных мероприятий, экскурсий и участие в волонтерских проектах, направленных на сохранение и популяризацию культурного наследия;

- личностный подход: в его основе лежит комплексное понимание ученика как личности и факторов его окружения, что помогает находить наиболее подходящие методы воспитательного воздействия, основанные на его личных качествах (Р.Г. Чулкова) [10];
- образовательный подход предполагает развитие гражданственности во время взаимодействия преподавателя с обучающимися в процессе освоения гуманитарных дисциплин (Е.А. Злобина) [6]; подразумевает гражданское образование (В.Г. Горб) [2];
- правовой подход: гражданственность отражает отношение человека к государственным институтам, социуму и власти, включает в себя становление определённой гражданской позиции и активное участие в работе общественных организаций (Е.А. Злобина) [6]. Правовой подход акцентирует внимание на знании и соблюдении законов и прав человека. В рамках этого подхода студенты изучают основы законодательства, права и обязанности граждан. Практическое применение может включать участие в юридических консультациях, проведение правовых игр и симуляций, а также участие в проектах, направленных на повышение правовой грамотности населения;
- системный подход: под гражданственностью подразумевается интегративное качество личности, которое развивается в целостном интегрированном педагогическом процессе, при котором все его компоненты взаимосвязаны (Е.А. Злобина) [6]; «переход от познания отдельного, единичного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному» (Г.Я. Гревцева; Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова) [3; 9];
- системно-деятельностный подход предусматривает педагогическое воздействие, ориентированное на личность, когда молодые люди приобщаются «к совокупности общественно-политических, социально-культурных, экономических и природных явлений для формирования ценностных установок личности, высокой нравственности и общей культуры, чёткой гражданской позиции, готовности к сознательному, бескорыстному, добровольному служению своему народу» (В.В. Гладких) [1];
- этнопедагогический подход: в основе форми-

рования гражданственности лежат национальные традиции народа, его культура, обычаи, ритуалы с учётом этнической идентичности воспитанника (Е.А. Злобина) [6]; единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального (Р.Г. Чулкова) [10]. Как видим, изучение проблемы развития гражданственности личности представлено множеством научных подходов, общность которых заключается в подготовке молодёжи к активной жизнедеятельности в современном обществе.

На основе анализа научных подходов представим описание их практического применения:

- во-первых, внедрение их в образовательный процесс, например, включение специальных курсов и дисциплин, изучающих историю, культуру, право, социологию, психологию и т.д. Внедрение основ гражданственности в изучаемые учебные дисциплины, для того чтобы обучающиеся могли проследить связь между полученными теоретическими знаниями и их использованием на практике;
- во-вторых, создание студенческих организаций – студентам предоставляется возможность быть активными участниками общественной жизни, развивать свои лидерские качества, приобретать навыки работы в команде (например, студенческие комитеты, волонтерские отряды);
- в-третьих, проведение научных и воспитательных мероприятий (конференции, тренинги, семинары, мастер-классы и культурно-досуговые мероприятия), которые позволяют студентам приобретать новые знания и умения, обмениваться опытом, а также участвовать в решении актуальных проблем общества;
- в-четвёртых, вовлечение студентов в значимые социальные проекты – это развивает у студентов способность использовать полученные знания в практической деятельности (например, экологические и благотворительные акции, волонтерство и т.д.).

Важным фактором в развитии гражданственности у молодёжи служит становление опыта гражданской активности. Это способствует реализации возможностей индивида на практике в социуме. Согласимся с мнением Р.Г. Чулковой, в том, что «активную жизненную позицию молодого человека легче сформировать через деятельностное освоение явлений социально-экономического спектра, когда он участвует в моделировании социальных явлений, практически осваивает навыки ведения дискуссий и отстаивания своей точки зрения» [10].

Формирование гражданского опыта студентов 1 - 4 курсов психолого-педагогического образования Мелитопольского государственного университета происходит посредством включения в различные виды социальной,

коммуникативной, общественно-полезной деятельности благодаря созданию условий: прохождение производственной практики, системную воспитательную работу под руководством кураторов академических групп, студенческое самоуправление (студенческий совет), волонтерскую деятельность, участие в городских и вузовских мероприятиях гражданско-правового, трудового, патриотического, духовно-нравственного, экологического направлений (экскурсии, походы, просветительские акции, тематические кураторские часы, круглые столы, фотовыставки, брей-ринги, патриотические диктанты и т.д.).

Так, например, студенты третьего курса ежегодно проходят производственную практику «Вожатская практика» в весенне-летний период на базе ДОУ, целью которой является ознакомление студентов со спецификой практической деятельности воспитателей, вожатых, получение профессиональных умений и опыта деятельности по организации воспитательной работы с детским коллективом, где важной составляющей является гражданско-патриотическое воспитание. Студенты вуза ежегодно становятся участниками цикла мероприятий, приуроченных памятным датам государственного и регионального уровня. Обучающиеся первого и второго курса психолого-педагогического образования стали участниками волонтерской миссии по устранению экологического загрязнения береговой линии Азовского моря. Это не только важная экологическая инициатива, но и возможность для студентов проявить свою гражданскую позицию и заботу о природе. Среди студентов 1–4 курсов есть постоянные участники Всероссийского сообщества «Движение Первых» и межрегионального молодежного движения «Юг Молодой» гражданско-патриотической направленности. Эти студенты являются лидерами в организации и проведении социально значимых мероприятий вуза и нашего региона.

Основополагающими принципами работы Мелитопольского государственного университета в направлении развития гражданской ответственности студентов являются: благоприятная среда образовательного учреждения, активная гражданская позиция сотрудников вуза, целенаправленная систематическая воспитательная работа, вовлечение студентов в общественно значимую деятельность, система поощрений активистов. Соответственно, формирование ценности гражданской ответственности является важной составляющей педагогического процесса Мелитопольского государственного университета. Вызовы общества диктуют потребность в разработке вузом активных и современных форм работы со студентами, соответствующей современной ситуации в стране и регионе. Таким образом, деятельностная активность – это важное условие на пути развития гражданских качеств личности. Она даёт возможность проявить себя в общественно-полезном деле, формировать гражданский опыт посредством включения в различные виды

деятельности.

С целью формирования твёрдой гражданской позиции считаем необходимым развивать у молодёжи критическое мышление. Студенты должны научиться анализировать получаемую информацию, обнаруживать манипулятивные техники, взвешивать аргументы и делать логичные выводы. Это позволит избежать пустословия и манипулирования со стороны заинтересованных лиц. Гражданская позиция предусматривает также умение взаимодействовать с другими людьми, считаться с их интересами и находить решения, устраивающие все стороны. Поэтому, по нашему мнению, важно развивать у студенчества навыки коммуникации, работы в команде, управления конфликтами и разрешения споров путём переговоров. Это можно реализовать благодаря участию студентов в дебатах, социальных проектах, заседанию дискуссионных клубов. Формирование у молодых людей ответственного отношения к своим действиям и поступкам, соблюдение социальных норм станет ключом к их активному вовлечению в решение общественных задач.

Таким образом, исследование демонстрирует то, что развитие ценности гражданской ответственности студенческой молодёжи является сложным, многофакторным процессом, требующем интеграции научных подходов, активного включения субъектов образовательного процесса, государства, гражданского общества, молодёжных организаций и т.д. Функциональное значение рассмотренных научных подходов видим в следующем: в понимании ценности рассматриваемого понятия и его структурных компонентов; в определении способов формирования гражданского сознания; в выделении приоритетов гражданского воспитания молодёжи, становлении её мировоззрения. Воспитание гражданской ответственности как ценности на основе научных подходов способствует развитию у студентов системности, сознательности, самоактуализации, ответственности за свои действия и поступки, выработки активной жизненной позиции, готовности к будущим вызовам общества.

Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы

Итак, в результате анализа существующих научных подходов относительно изучения понятия «гражданственность», мы смогли выделить методологические основы формирования у молодёжи гражданской позиции, ответственности, самоопределения, деятельностной активности (критическое мышление; социальное взаимодействие и этический аспект). В ходе исследования нами были конкретизированы теоретические представления о сущности гражданской ответственности в контексте современных методологических подходов. Практическое применение научных подходов к разви-

тию гражданской ответственности среди студенческой молодежи предполагает: создание целостной системы гражданского воспитания в вузе, развитие ключевых качеств гражданской ответственности у молодежи (воспитание чувства долга и ответственности, развитие навыков принятия самостоятельных решений, формирование толерантности, развитие правовой культуры), создание благоприятной воспитательной среды в вузе, использование современных форм работы со студентами, мониторинг

эффективности воспитания и т.п. Эти меры способствуют формированию активной гражданской позиции, развитию личностных качеств и навыков, необходимых для успешного участия в общественной жизни. Перспективу дальнейших научных поисков рассматриваем в разработке и апробации среди студентов, обучающихся по профилю подготовки психолого-педагогическое образование, тест-опросника, основу которого составят положения указанных выше подходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладких В.В. Системно-деятельностный подход как методологическая основа гражданско-патриотического воспитания молодежи // Вестник ТГУ. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitaniya-molodezhi> (дата обращения: 22.01.2025)
2. Горб В.Г. Повышение уровня гражданской ответственности как цель образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование в России. 2019. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-urovnya-grazhdanstvennosti-kak-tsel-obrazovatel'nogo-protsesta-v-vuze> (дата обращения: 19.01.2025).
3. Гревцева Г.Я. Гражданственность как ценность культуры в процессе социализации личности // Вестник ЧГАКИ. 2020. №4 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-kak-tsennost-kultury-v-protseste-sotsializatsii-lichnosti> (дата обращения: 21.01.2025).
4. Дегтерев В.А., Ларионова И.А. Гражданственность и её компоненты //Гражданская самореализация личности в современном социуме. Материалы VI Международного Форума, Екатеринбург, 2017 г. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32606932_84692971.pdf
5. Дормидонтов Р.А., Долматова В.Н. Формирование гражданской ответственности студентов педагогического вуза // Известия ВГПУ. 2019. №6 (139). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanstvennosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 20.01.2025).
6. Злобина Е.А. Методологические подходы к формированию гражданской ответственности студентов педагогических специальностей и выявление уровней ее сформированности // Вестник ВятГУ. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-grazhdanstvennosti-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey-i-vyyavlenie-urovney-ee> (дата обращения: 21.01.2025).
7. Куршев А.В. Опыт и результаты разработки целостной системы гражданского воспитания студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-i-rezultaty-razrabotki-tselostnoy-sistemy-grazhdanskogo-vozpitaniya-studentov-vuzov> (дата обращения: 21.01.2025).
8. Муллер О.Ю., Кудрейко И.А. Противоречия, закономерности и принципы гражданского воспитания в теории и практике образования // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. № 2. С. 46–53.
9. Сорокина Е.А., Макарова Е.А. Гражданственность будущего учителя: сущность и структурные компоненты // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-buduschego-uchitelya-suschnost-i-strukturnye-komponenty> (дата обращения: 18.01.2025).
10. Чулкова Р.Г. Методологические подходы к определению целей и сущности гражданского воспитания в современной школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12101>.

© Руденко Юлия Васильевна (uliya4411@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Рудь Мария Валентиновна

доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Луганский
государственный педагогический университет»
maria-rud_73@mail.ru

Едаменко Анастасия Алексеевна

аспирант, ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
nasty_a_logoped@mail.ru

THE MAIN COMPONENTS OF THE CULTURE OF SOCIO-PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF THE FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHER

**M. Rud
A. Edamenko**

Summary: The article discusses the concepts of social and pedagogical communication, reveals the definition of «culture of socio-pedagogical communication of a speech therapist teacher». The characteristics of three components of the culture of socio-pedagogical communication of a future speech therapist teacher are presented: cognitive, activity-based and emotional-personal.

Keywords: pedagogical communication, social communication, culture, culture of socio-pedagogical communication.

Аннотация: В статье рассмотрены понятия социальной и педагогической коммуникации, раскрыто определение «культура социально-педагогической коммуникации учителя-логопеда». Представлена характеристика трех компонентов культуры социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда: когнитивного, деятельностного и эмоционально-личностного.

Ключевые слова: педагогическая коммуникация, социальная коммуникация, культура, культура социально-педагогической коммуникации.

На сегодняшний день система образования требует от учителей-логопедов не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и развитых коммуникативных навыков. Применение профессиональных знаний в области логопедии в значительной степени зависит от способности учителя-логопеда эффективно взаимодействовать с детьми, родителями и коллегами.

Кроме того, переход в современном образовательном пространстве к инклюзии требует, чтобы коррекционные педагоги, включая учителей-логопедов, обладали высоким уровнем подготовки в аспекте межличностного общения, эмпатии, а также умений адаптировать образовательные процессы к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Умение выстраивать коммуникативные отношения с детьми с ограниченными возможностями здоровья становится особой задачей, требующей глубокого понимания и применения различных педагогических стратегий.

Изучение культуры социально-педагогической коммуникации и выделение основных ее компонентов позволит сформировать у будущих учителей-логопедов необходимые профессиональные навыки для успешной работы со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса.

Проблему коммуникации в педагогическом пространстве рассматривали многие ученые. В трудах

В.А. Калика и А.В. Мудрика анализируются функции профессионального педагогического общения и механизмы организации взаимоотношений и взаимодействия между учителем и учеником [7; 11].

И.Н. Розина раскрывала педагогическую коммуникацию в информационно-образовательной среде [14]. Сущность педагогической коммуникации, организация педагогического общения, содержание подготовки педагога к коммуникативной деятельности описывали в своих исследовательских работах В.Д. Ширшов, А.А. Максимова, Ю.В. Уткина и другие [18; 8; 16].

Такие авторы, как И.А. Ахметшина, А.А. Лосева и С.А. Озерова, характеризовали социально-педагогическую коммуникацию, содержание подготовки будущих педагогов к социально-коммуникативной деятельности [2].

Л.А. Аухадеева, С.А. Игнатьева, Е.Н. Волкова, С.В. Знаменская, С.К. Беркимбаева и другие определяли роль коммуникации для профессиональной деятельности студентов, в том числе и будущих учителей-логопедов [1; 6; 4; 5; 3].

Рассмотрим определения социальной и педагогической коммуникации.

Под социальной коммуникацией выступает комму-

никативная деятельность людей, которая обусловлена социально значимыми оценками, конкретными ситуациями, коммуникативными сферами и нормами общения, которые являются принятыми в данном обществе [13].

Социальное знание формируется в коммуникативном действии через взаимодействие между людьми, обмен информацией и взаимное понимание. Люди в процессе коммуникации социально зависимы, оказывая воздействие друг на друга. Обмен мнениями, эмоциями и информацией способствует формированию взглядов и убеждений. Сама структура отношений между людьми не линейная, а пространственная. Это означает, что в процессе коммуникации могут быть изменения, которые невозможно предугадать. Например, учитель не всегда может знать, как поведет себя ребенок в той или иной ситуации с ним, как будет реагировать на коммуникацию, какие ожидаются действия с его стороны. В процессе общения между учителем и ребенком реализуется обратная связь – приобретаются навыки ведения диалога, способность аргументировать свою точку зрения и выслушать собеседника, пойти на компромисс, способность высказать свою мысль доступно и понятно.

Педагогическая коммуникация – это организация учебно-воспитательной деятельности, основанная на восприятии, усвоении, использовании и передаче информации из разных источников [9]. К целям педагогической коммуникации относятся ожидаемые результаты, которые пытается достичь педагог, используя коммуникативные средства. Цели могут зависеть от возраста детей, их психического развития, тяжести речевого дефекта, от уровня их воспитанности и т.д. [8].

Социально-педагогическая коммуникация будущего учителя-логопеда заключается не только в установлении связи между всеми участниками образовательного процесса и в обмене информацией, но и во включении собеседника в сферу социального понимания мира, взаимодействия с ним; в оказании на участника коммуникации определенного воздействия, вызывания той или иной поведенческой реакции.

Учитель-логопед должен не просто передать какую-либо информацию, указания детям, родителям, коллегам для принятия ими, но и должен достичь коммуникативного взаимодействия, которое сподвигнет субъекта к определенным действиям и изменению поведенческой реакции в положительную и эффективную, для коррекционного процесса, сторону. Именно в такой коммуникации заинтересовано общество.

Коммуникация учителей-логопедов осуществляется с детьми с нарушениями речи, а это могут быть дети и с психофизическими расстройствами, которые требуют

особого внимания – интеграции в социум и адаптации к самостоятельной жизни.

Рассмотрение культуры социально-педагогической коммуникации будущих учителей-логопедов позволяет более глубоко понять и осмыслить саму природу взаимодействия в социальной и педагогической сферах.

Само определение «культура» акцентирует внимание на качестве общения и взаимодействия, которое предполагает не только передачу информации, но и уважение, эмпатию, взаимопонимание и другие человеческие ценности.

В.М. Межуев отмечает, что культура – это способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, который проявляется в системе социальных норм, духовных ценностях, в отношении людей к природе, во взаимоотношении людей друг с другом, к самим себе [9]. М.П. Миронова под термином «культура» рассматривает высокий уровень человеческой деятельности, то, к чему следует стремиться [10].

Анализ научных исследований позволяет нам отметить, что на сегодняшний день в педагогической действительности отсутствует подход к определению понятия «культуры социально-педагогической коммуникации». Исследователи преимущественно выделяют «коммуникативную культуру», что является более узким понятием, и выдвигают ее, как часть педагогической культуры учителя и как ведущее требование образования (В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Воробьева, Т.Ф. Белоусова и др.).

Л.А. Петровская подчеркивает, что общение является особой формой культуры, которая подчеркивает ее социальный аспект. Оно включает «все стороны взаимоотношений людей, формирующих систему детерминирующих социальных условий жизни людей» [12, с. 76].

Так, культура социально-педагогической коммуникации учителя-логопеда рассматривается нами, как «совокупность знаний, умений и навыков, используемых в процессе общения учителя-логопеда со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса, направленная на повышение эффективности коррекционной работы, обучения и воспитания, социальной адаптации лиц с речевыми расстройствами, создания доверительной атмосферы».

Культура социально-педагогической коммуникации включает в себя определенные стандарты и нормы, которые формируют поведение участников коррекционного процесса. Это важно для построения продуктивных отношений между педагогами, учащимися с речевыми расстройствами и их семьями.

Изучение компонентов культуры социально-педагогической коммуникации является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов. Это позволит сформировать у них навыки эффективного взаимодействия с детьми и их семьями, а также развить умение учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, что, в свою очередь, способствует повышению качества логопедической помощи.

Задачей будущего учителя-логопеда является не только формирование собственной культуры социально-педагогической коммуникации, но и овладение технологиями формирования социально-коммуникативной компетентности у лиц с речевыми расстройствами.

Рассмотрим каждый из компонентов культуры социально-педагогической коммуникации, учитывая особенности профессиональной деятельности будущих учителей-логопедов.

1. Когнитивный (информационный) компонент – он предполагает овладение знаниями основных понятий культуры социально-педагогической коммуникации, связан с осознанием и пониманием основ коммуникации, теоретических подходов и методов, которые используются в практике учителя-логопеда. Он включает в себя знание о языке, особенностях общения при различных речевых нарушениях, психологии общения и педагогических подходах, что помогает будущим учителям-логопедам осознанно применять знания в своей профессиональной деятельности. Данный компонент также подразумевает формирование критического мышления и способности анализировать коммуникативные ситуации и коммуникативное поведение собеседника, а это требует:
 - объективной характеристики собеседника, его качеств, мотивов, целей;
 - анализа самого процесса восприятия и оценки собеседника [17, с. 76].
2. Деятельностный (поведенческий) компонент – предполагает полноценное владение коммуникативными умениями в условиях конструктивного взаимодействия, возможность их эффективного применения в социально-коммуникативной деятельности. Данный компонент относится к практическому аспекту коммуникации, то есть к умению эффективно взаимодействовать с детьми и их родителями, использовать различные техники и методы работы для коррекции речевых нарушений. Это включает в себя практические навыки, такие как активное слушание, умение вести диалог, а также применение различных коммуникационных стратегий в зависимости от конкретной речевой ситуации.

К данному компоненту также следует отнести сформированность следующих умений:

- умение устанавливать контакт и поддерживать доверительные отношения;
 - умение эффективно общаться с детьми разного возраста и с различными типами речевых нарушений;
 - умение общаться с родителями, педагогами и другими специалистами, вовлечёнными в процесс коррекции;
 - умение адаптировать стиль общения к потребностям и особенностям собеседника;
 - умение активно слушать, а также, четко, ясно и доступно выражать свои мысли;
 - умение управлять конфликтами и разрешать спорные речевые ситуации;
 - умение воздействовать на родителей и других участников образовательного процесса с целью активного включения их в работу над коррекцией речевых нарушений.
3. Эмоционально-личностный компонент, который связан с проявлением контроля и самоконтроля в общении, эмпатии, критичности, мотивации в речевой деятельности; созданием позитивной эмоциональной обстановки в ситуациях общения, проявлением способности к реагированию на эмоциональное состояние собеседника, выбирая и применяя необходимые вербальные и невербальные средства общения.

О.А. Сергеева выделяла следующие функции эмоционального компонента: эмоциогенная, диагностическая, релаксационная и терапевтическая [15, с. 59-60]. В рамках эмоционально-личностного компонента культуры социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда данные функции целесообразно будет раскрыть и описать следующим образом:

- эмоциогенная – предполагает осуществление работы, направленную на вызывание интереса у воспитанников или обучающихся с речевыми расстройствами к участию в речевых ситуациях, диалоге, словесных упражнениях и т.д.;
- диагностическая – означает раскрытие персональных коммуникативных возможностей, изучение собственных желаний и стремлений к самовыражению в области коммуникации;
- релаксационная – включает умение находить решение любого речевого конфликта с целью снятия тревожности, а также снятие напряжения, страха и других негативных эмоциональных состояний, которые могут препятствовать процессу коррекции речи; создание благоприятной атмосферы для эффективной работы с детьми;
- терапевтическая – преодоление трудностей во взаимоотношениях с детьми, родителями и коллегами.

Эмоционально-личностный компонент включает проявление толерантности к собеседнику, уверенность



Рис. 1. Компоненты культуры социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда.

в своих коммуникативных способностях, стремление совершенствовать навыки общения, способность творчески подходить к решению проблем, стремление к саморазвитию и совершенствованию культуры социально-педагогической коммуникации.

К эмоционально-личностному компоненту культуры социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда следует отнести потребность в рефлексии, которая проявляется в сформированной способности оценивать эффективность применяемых коммуникативных методов и технологий в работе с детьми и родителями, оценке собственных чувств и эмоций и то, как они влияют на процесс общения, осознании личных границ, оценке динамики развития коммуникативных навыков у детей речевыми расстройствами и оценивание собственного уровня сформированности культуры

социально-педагогической коммуникации.

Основные характеристики компонентов культуры социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда схематично представлены ниже на Рис. 1.

Таким образом, культура социально-педагогической коммуникации будущего учителя-логопеда включает следующие основные компоненты: когнитивный, деятельностный и эмоционально-личностный. Все три компонента взаимосвязаны и обуславливают необходимость осуществления эффективной профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов. Развитие данных компонентов позволит будущему учителю-логопеду эффективно выстраивать социально-педагогическую коммуникацию, успешно решать профессиональные задачи и успешно осуществлять коррекционный процесс с детьми с нарушениями речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аухадеева Л.А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки: дис. ... док. пед. наук: 3.00.01 / Аухадеева Людмила Александровна. – Казань, 2008. – 239 с.
2. Ахметшина И.А. Социально-коммуникативная компетентность современного педагога / И.А. Ахметшина, А.А. Лосева, С.А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–4. – С. 349–351.
3. Беркимбаева С.К. Методика развития коммуникативной культуры будущих педагогов профессионального обучения (на примере специальности 050120 – Профессиональное обучение): автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. к.п.н., спец.: 13.00.08 / Беркимбаева Сауле Кенжебековна. – Алматы, 2010. – 30 с.
4. Волкова Е.Н. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волкова Елена Николаевна. – Шуя, 2009. – 179 с.

5. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Знаменская Стояна Васильевна. – Ставрополь, 2004. – 26 с.
6. Игнатъева С.А. Коммуникативная культура учителя-логопеда: учебн. пособие. – Курск: Изд-во КГУ, 2004. – 160 с.
7. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный: Чечено-Ингушский государственный университет им. Л.Н. Толстого, 1979. – 214 с.
8. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации: учебно-метод. пособие. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 170 с.
9. Межуев В.М. Проблемы философии культуры. – М.: Наука, 1984. – 256 с.
10. Миронова М.П. Коммуникативная культура педагога-музыканта: учебно-методическое пособие. – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2019. – 82 с.
11. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 319 с.
12. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
13. Подгорецки Ю. Социальная коммуникация – наука XXI века // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 2. – С. 157–163.
14. Розина И.Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Розина Ирина Николаевна. – Москва, 2005. – 50 с.
15. Сергеева О.А. Эмоциональный компонент социально-педагогического сопровождения учебного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1 (25). – С. 84–87.
16. Уткина Ю.В. Подходы к уточнению понятия «профессиональная коммуникация педагога» // ЧиО. – 2012. – № 1. – С. 123–127.
17. Цупикова Е.В. Формирование умений студентов анализировать коммуникативное поведение собеседника с целью достижения адекватности понимания его сообщений // Вестник СИБИТа. – 2024. – № 4. – С. 74–78.
18. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: Теорет. основы: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ширшов Владимир Дмитриевич. – Екатеринбург, 1994. – 262 с.
19. Якунин В.Н. Обучение как процесс управления: психологические аспекты. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 160 с.

© Рудь Мария Валентиновна (maria-rud_73@mail.ru), Едаменко Анастасия Алексеевна (nastyia_logoped@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ ИСТОРИИ К ИННОВАЦИЯМ

EVOLUTION OF APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES: FROM HISTORY TO INNOVATION

L. Todis
T. Vinogradova

Summary: This article is devoted to the description of the main methods and approaches in teaching foreign languages. The main content of the study is the analysis of classifications of methods of teaching foreign languages, popular in various historical periods to the present day, their characteristics are represented in the material. The article focuses on the communicative approach, widely used today everywhere and focusing on a set of skills that enables any person to participate in verbal communication. In addition, the features, advantages, and disadvantages of the communicative approach are described. Innovative technologies, widely introduced into the educational process, including the use of artificial intelligence, not only bring variety and enliven the educational process, but also contribute to increasing the motivation of students and, as a result, have a positive effect on the productivity of teaching foreign languages. The article raises the problem of choosing a relevant teaching method and concludes on the need to use a synthesis of time-tested traditional and innovative methods to improve the effectiveness of teaching foreign languages. The authors of the article note that a key role in choosing the most appropriate method and approach to teaching a foreign language is played by a teacher with the necessary competencies.

Keywords: analysis of methods of learning foreign languages, artificial intelligence, online applications, goals of teaching foreign languages, communicative methods of teaching foreign languages, intercultural communication.

Обучение иностранным языкам — это процесс систематического и последовательного сообщения учителем знаний и привитие умений и навыков в области иностранных языков [5]. Очевидным является тот факт, что овладение иностранным языком на должном уровне открывает новые горизонты и возможности для личностного и профессионального роста.

Интерес к изучению иностранных языков отражает стремление общества к общению и культурному обмену, а знание нескольких иностранных языков сегодня, на современном этапе, стало не только преимуществом, но и необходимостью.

Нужно заметить, что в процессе эволюции методи-

Тодис Лариса Михайловна
кандидат педагогических наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (г. Москва)
todis-lm@ranepa.ru

Виноградова Татьяна Владимировна
старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
vinogradova-tv@ranepa.ru

Аннотация: Данная статья посвящена описанию основных методов и подходов в обучении иностранным языкам. Основное содержание исследования составляет анализ классификаций методов обучения иностранным языкам, популярных в различные исторические периоды до настоящего времени, в материале представлена их краткая характеристика. Статья акцентирует внимание на коммуникативном подходе, широко используемом сегодня повсеместно и ставящем во главу угла комплекс умений, который даёт возможность любому человеку участвовать в речевом общении. Кроме того, описываются особенности, преимущества и недостатки коммуникативного подхода. Инновационные технологии, широко внедряемые в учебный процесс, в том числе и с использованием искусственного интеллекта, вносят не только разнообразие и оживляют учебный процесс, но и способствуют повышению мотивации обучаемых и, как следствие, положительно влияют на продуктивность обучения иностранным языкам. В статье ставится проблема выбора релевантного метода обучения и делается вывод о необходимости использования синтеза проверенных временем традиционных и инновационных методик с целью повышения эффективности обучения иностранным языкам. Авторы статьи отмечают, что ключевую роль в выборе наиболее подходящего метода и подхода в обучении иностранному языку занимает обладающий необходимыми компетенциями преподаватель.

Ключевые слова: анализ методов изучения иностранных языков, искусственный интеллект, онлайн приложения, цели обучения иностранным языкам, коммуникативная методика обучения иностранным языкам, межкультурная коммуникация.

ки обучения иностранным языкам претерпевали существенные изменения, адаптируясь к новым научным открытиям, социальным и технологическим трендам. Начиная с древнейших времён люди испытывали потребность в общении между различными народами и культурами, это сподвигло их на поиск способов преодоления языкового барьера и положило основу для развития первых методик и подходов обучения иностранным языкам. В основном это были имитация и запоминание. В античности обучение иностранному языку было тесно связано с изучением литературы, философии и культуры. Языками науки и образованности считались греческий и латинский языки, при изучении которых использовались первоначальные подходы и методы. Например, в Древнем Риме и Греции акцент делался на

грамматике и риторике, которые способствовали развитию логического мышления и ораторских навыков. В средние века, наряду с церковным и латынью, получили распространение арабский и еврейский языки. Период Возрождения ознаменовался повышенным интересом к классическим языкам и появлению первых учебников по иностранным языкам. С развитием науки о языке в XVIII–XIX веках в обучении иностранным языкам появились более систематизированные методы и подходы.

В современных условиях, когда актуальность проблемы изучения иностранного языка очевидна, перед преподавателем предстаёт большое разнообразие методов обучения иностранному языку [2, с.14]. В основе каждого метода лежат лингвистическая, психологическая и дидактическая концепция, которые составляют его теоретическую основу.

На сегодняшний день мы можем смело говорить о разнообразии методов обучения иностранным языкам, которые могут быть классифицированы по-разному. Одна из классификаций разделяет их на **традиционные** (переводной, аудиolingвальный и другие) и **нетрадиционные, или инновационные** (суггестопедия, НЛП и другие) [3].

Другая классификация, также достаточно распространённая, выделяет четыре группы [2; 4, с.52]:

- прямые методы (натуральный, аудиовизуальный и другие), ориентированные на устное общение без использования родного языка;
- сознательные методы (суггестопедия и другие), предназначенные для быстрого освоения языка;
- и комбинированные методы, такие как коммуникативный.

Каждый из вышеперечисленных методов направлен на достижение определённой цели, не зависит от условий обучения и, безусловно, имеет свои сильные и слабые стороны. Например, основными достижениями грамматико-переводного обучения метода можно считать обучение приёмам работы с текстом [6]. Однако, такой метод весьма плохо ориентирован на овладение иностранным языком как средством общения, поскольку этот метод часто игнорировал разговорную речь и не всегда эффективно развивал навыки реального общения и практического использования языка. Преимуществом метода естественного усвоения языка (60-е гг. XX века), основанного на погружении в языковую среду (иммерсия) [1, с.165] является то, что студенты быстрее усваивают язык в естественной среде, где его использование становится необходимостью для участия в учебных процессах. Это помогает формировать более глубокое понимание языка и ориентировано на практическое применение языка в реальных ситуациях.

Коммуникативный подход (коммуникативная методика обучения), появившийся в 70-х годах XX века, ставит во главу угла использование языка в аутентичных ситуациях. На сегодняшний день он является самым популярным методом в изучении иностранных языков. Основная цель данного метода - научить человека взаимодействовать с другими людьми на изучаемом языке, что включает все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Коммуникативный метод направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и аудирования) в процессе живого непринуждённого общения. Лексические единицы и грамматические структуры иностранного языка преподносятся студенту в контексте реальной, эмоционально - окрашенной ситуации, которая способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала [4]. Кроме того, он акцентирует внимание на развитии навыков общения и позволяет разрушить психологический барьер между преподавателем и студентом. Обучаемые активно участвуют в составлении диалогов, ролевых играх, вовлечены в «мозговые штурмы», способствующие более естественному усвоению языка.

Однако, наряду с преимуществами, данный подход характеризуется и рядом некоторых недостатков, которые могут существенным образом повлиять на результаты изучения языка. Существенным недостатком коммуникативного подхода является то, что он часто ставит беглость речи и развитие коммуникативных умений и навыков выше грамотности речи, что может привести к недостаточному формированию не только грамматической составляющей лингвистической компетенции языка, но и структуры языка в целом. Безусловно, умение говорить свободно и бегло важно, тем не менее, грамматически точное языковое высказывание также играет значительную роль, без прочной грамматической базы обучаемые могут испытывать значительные трудности в построении монологического высказывания в попытке эффективно выразить свои мысли в коммуникативных ситуациях.

Ещё одним минусом коммуникативного подхода является то, что он подходит не для всех уровней владения иностранным языком. У обучающихся с более низким уровнем языка и тем более у только начинающих, прежде всего, должна быть сформирована лингвистическая компетенция, включающая в себя фонетическую, грамматическую, лексическую основу, это является необходимым условием для успешного выполнения коммуникативных заданий. Очевидно, что ряд обучаемых будет испытывать необходимость в получении структурированного обучения с акцентом на лингвистическую составляющую иностранного языка, тогда как другие обучаемые могут чувствовать перегруженность коммуникативными заданиями.

Кроме того, коммуникативный подход, как правило, направлен на вовлечение обучаемых в работу в парах и малых группах, что может ограничивать возможность индивидуального, лично-ориентированного подхода к потребностям каждого ученика. Преподавателю важно учитывать как индивидуальные особенности обучаемых (например, в группе могут быть застенчивые или необщительные ученики), так и применять разнообразные методики для обеспечения максимально эффективного занятия и достижения поставленных целей.

В наши дни в обучение иностранным языкам активно внедряются новые методы, например, интерактивные онлайн платформы, в том числе с использованием искусственного интеллекта. Адаптивные платформы анализируют поведение учащихся, чтобы предоставлять индивидуальный контент определённым категориям обучаемых, например, обучаемым с ограниченными возможностями. Говоря об инновационных методах, нельзя не упомянуть и мобильные приложения, технологии виртуальной и дополненной реальности и многие другие, превращающие учебный процесс в увлекательное, персонализированное занятие, позволяющее студентам - будущим профессионалам получить максимально качественное и эффективное языковое образование.

Тем не менее, овладение иноязычной речевой дея-

тельностью и культурой на основе традиционных методов остаётся на сегодня достаточно популярной и результативной методологией [7, с.106].

Несмотря на постоянно внедряемые в современный учебный процесс инновации, важно помнить, что не существует универсального метода обучения, подходящего для всех. В педагогической практике используется, как правило, не один метод, а комбинация методов исследования, дополняющих друг друга [8, с.54]. Выбор подхода должен определяться в соответствии с поставленной целью обучения и уровнем языковой подготовки обучаемых. Также во внимание должны приниматься множество факторов, включающих уровень языковой подготовки, стиль обучения отдельных обучаемых и их индивидуальные особенности.

В заключение важно подчеркнуть, что интеграция интерактивных методов и современных технологий формирует новое поколение языковых специалистов, готовых к вызовам современного мира. Однако, следует помнить о том, что только синтез проверенных методик и инновационных технологий поможет преподавателю выбрать наиболее оптимальный для обучаемых метод и подход, который позволит достичь свободного владения иностранным языком в кратчайшие сроки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Армидова Д., Аширбердиева Ш. Методология преподавания английского языка //Международный научный журнал «Символ науки». No. 9 т.2. Ашхабад. 2024. С.165.
2. Волкова С.А. Характеристика основных методов обучения иностранным языкам // Журнал Уральский государственный аграрный университет. Международный журнал «Аграрное образование и наука». Екатеринбург. 2017. с.14.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. и доп.- Москва: АРКТИ- 2003. 192 с.
4. Громова С.Л. Современные методы и подходы в обучении иностранному языку. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. вып. 8–3 (71). Новосибирск.2022. С.51-54.
5. Семенова Е.В., Семенов В.И., Петрова Е.В. //Теория и методика обучения иностранным языкам в терминах и понятиях: учеб. пособие / Красноярск: Сибирский федеральный ун-т. 2012. 118 с.
6. Сидорова А.Е. Использование совокупности методов в процессе обучения студентов иностранным языкам. Журнал «Общество: социология, психология, педагогика». Изд. дом Хорс. № 2. 2017. С.70-72.
7. Шумахова З.Н., Токтаньязова А.Э. Методический потенциал интеграции инновационных и традиционных методов в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 2(41). Майкоп. С. 102–110. DOI: 10.24411/2078–1024-2019-12011.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. - Москва: Филоматис. - 2007. - 480 с.

О СТРОГИХ И ПРАВДОПОДОБНЫХ РАССУЖДЕНИЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕКТОРОВ И МАТРИЦ В ВУЗОВСКОЙ МАТЕМАТИКЕ

ON RIGOROUS AND PLAUSIBLE REASONING IN THE STUDY OF VECTORS AND MATRICES IN UNIVERSITY MATHEMATICS

R. Fokin
E. Ershova

Summary: The article considers, firstly, the author's classification of reasonings used in mathematics. These reasonings are divided by the authors into rigorous (both in the sense of Euclid and Aristotle, and in the sense of Hilbert) and plausible (in the sense of Poya). Secondly, the article examines the main problems of studying mathematics by modern students. The first problem is related to the departure of modern higher education from the academic teaching style that had developed by the beginning of the 20th century. The second problem is related to a significant increase in the proportion of right-brainers among students of all professional fields over the past 30–40 years. Thirdly, various mathematical definitions of the terms «vector» and «matrix» are considered, and the innovations in the style of studying mathematics proposed in the article are described using the example of studying vectors and matrices. The teacher is offered methods for organizing two channels of perception of mathematical educational material: for right-hemisphere and for left-hemisphere students.

Keywords: mathematics, vector, matrix, learning style, problems, students, right hemisphere, left hemisphere, plausible reasoning.

Фокин Роман Романович

доктор педагогических наук, доцент, Федеральное Государственное Бюджетное Военное Образовательное Учреждение Высшего Образования «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского», (г. Санкт-Петербург)
rfokin@yandex.ru

Ершова Елена Викторовна

Преподаватель, Федеральное Государственное Бюджетное Военное Образовательное Учреждение Высшего Образования «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского», (г. Санкт-Петербург)
vka@mail.ru

Аннотация: Статья рассматривает, во-первых, авторскую классификацию рассуждений, применяемых в математике. Эти рассуждения подразделяются авторами на строгие (как в смысле Евклида и Аристотеля, так и в смысле Гильберта) и правдоподобные (в смысле Пойа). Во-вторых, статья рассматривает основные проблемы изучения математики современными студентами. Первая проблема связана с отходом современной высшей школы от академического стиля преподавания, сложившегося к началу 20 века. Вторая проблема связана со значительным увеличением за последние 30–40 лет доли правополушарных среди студентов всех профессиональных направлений. В-третьих, рассматриваются различные математические определения терминов «вектор» и «матрица», описываются предлагаемые в статье инновации стиля изучения математики на примере изучения векторов и матриц. Преподавателю предлагаются методы организации двух каналов восприятия математического учебного материала: для правополушарных и для левополушарных студентов.

Ключевые слова: математика, вектор, матрица, стиль изучения, проблемы, студенты, правополушарные, левополушарные, правдоподобные рассуждения.

Введение в проблематику исследования

Актуальность статьи объясняется тем, что сложившийся приблизительно за последние 70–80 лет стиль изучения вузовской математики в настоящее время дает малоудовлетворительные результаты.

Цель исследования: Предложить некоторые инновации стиля изучения математики на примере изучения векторов и матриц.

Ставятся **задачи:** 1) разработать авторскую классификацию рассуждений, применяемых в математике; 2) изучить основные проблемы изучения математики современными студентами; 3) изучить сущность терминов «вектор» и «матрица» и разработать некоторые инновации стиля изучения математики на примере изучения векторов и матриц.

1. О рассуждениях в смысле Евклида и Аристотеля, в смысле Гильберта, о правдоподобных рассуждениях в смысле Пойа

Под рассуждением мы будем понимать конечную последовательность высказываний V_1, V_2, \dots, V_n , где предыдущие высказывания V_1, \dots, V_k при $k < n$ обосновывают каждое последующее высказывание V_{k+1} .

С древних времен по настоящее время основой математики является [1, 2] аксиоматический метод Евклида. Вот пример простейшей Евклидо-подобной системы аксиом:

- 1 – натуральное число (1)
- n – натуральное $\Rightarrow (n+1)$ – натуральное (2)
- натуральное n является простым $\Leftrightarrow n$ делится только на 1 и на n (3)
- натуральное число является или простым, или составным (4)

натуральное n является четным $\Leftrightarrow n$ делится на 2 (5)
 натуральное число является или четным, или
 нечетным (6)

Комментарии: Аксиомы (1)-(6) неявно определяют понятия: (1) и (2) - натурального числа; (3) и (4) – простого и составного чисел; (5) и (6) - четного и нечетного чисел. Здесь и ниже считается известным смысл иных используемых понятий: «сложение» (+), «равенство» (=), «больше» (>), « n делится на n » и других. Система аксиом (1)-(6) – это по смыслу часть [1, 2] системы аксиом и постулатов Евклида, поскольку последняя охватывает все математические понятия тех времен. У историков математики нет общего мнения о том, чем у Евклида постулат отличается от аксиомы.

Теорема 1: 2, 3 - натуральные числа. Доказательство: (1) $\Rightarrow 1$ – натуральное и (2) $\Rightarrow 1 + 1 = 2$ – натуральное и (2) $\Rightarrow 2 + 1 = 3$ – натуральное.

Следствие: аналогично 4, 5, ... – тоже натуральные, поэтому 1, 2, 3, 4, 5, ... – натуральные.

Теорема 2: 1, 2, 3 - простые, 4 - составное. Доказательство: Следствие теоремы 1 $\Rightarrow 1, 2, 3, 4$ – натуральные; 4 делится на 2 и (3) $\Rightarrow 4$ не является простым и (4) $\Rightarrow 4$ – составное; 3 делится только на 3 и на 1 и (3) $\Rightarrow 3$ – простое; аналогично 1, 2 – простые.

Теорема 3: n – простое и $n > 2 \Rightarrow n$ – нечетное. Доказательство: Предположим, что n – четное и (5) $\Rightarrow n$ делится на 2 и n – простое число, и (3) $\Rightarrow n = 2$, но по условиям этой теоремы $n > 2$. Предположение, что n - четное привело к противоречию и (6) $\Rightarrow n$ - нечетное.

Теоремы 1–3 и их доказательства являются простейшим примером Евклидо-подобных рассуждений. Таковы почти все современные математические рассуждения. Выше можно видеть, что такие рассуждения имеют дело именно со смыслами высказываний и понятий внутри них.

Во введении многих учебников математики можно прочесть, что в основе современной математики лежит понятие [3] формальной аксиоматической теории (ФАТ). ФАТ – это тройка: алфавит (множество иероглифов); аксиоматика (множество последовательностей иероглифов); логика (формальные правила вывода из одних последовательностей иероглифов других). Направление, допускающее в математику, только ФАТ называется формализмом, оно основано Д. Гильбертом. Он [3] писал, что иероглифы и их последовательности в составе ФАТ смысла лишены и допускают любую интерпретацию, например термин «прямая» может быть интерпретирован как пивная кружка. По мнению авторов [4], Д. Гильберту без сомнения удалось описать как ФАТ только арифметику. Например, при описании геометрии [5], у него получилась фактически Евклидо-подобная си-

стема аксиом, в рамках которой термин «прямая» вовсе не может быть интерпретирован как пивная кружка, а теоремы выводятся фактически посредством Евклидо-подобных рассуждений. В современной математике есть и иное направление – интуиционизм, фактически и лежащее в основе современной математики. Его развивали Л.-Э. Брауэр, Б.-А. Рассел, А. Гейтинг, А. Тарский, А.Н. Колмогоров и другие. Почему-то о нем в учебниках обычно не упоминается.

Заметим, что формалисты без сомнения заложили реальные основы современной КОМПЬЮТЕРНОЙ математики. Современная компьютерная программа именно манипулирует иероглифами по формальным правилам, их смысл она понять не способна. Ее теоретическая модель – это программа для машины Тьюринга. А последняя – это частный случай ФАТ. Современная математика почти полностью развивается за счет интеллектуальных усилий людей, а не компьютерных программ, причем прогресс искусственного интеллекта (ИИ) в последние годы, в частности, есть результат [6] существенного снижения требований к тому, что ИИ называть.

$$A \vee \neg A \quad (7)$$

$$A \& \neg A \quad (8)$$

Приведенные выше аксиомы (1)-(6) обслуживают исключительно узкую тематику. Древнегреческий мыслитель Аристотель попытался сформулировать общие правила логических рассуждений, независимо от их тематики. Как и Евклид он тоже имел в виду манипулирование смыслами понятий. У него было только одно правило, которое возможно математически точно описать — это правило (7) – A или не A , где A – некоторое высказывание. Это правило носит название закона исключенного третьего. Пусть A означает, что в данное время и в данном месте идет дождь. То, что там и тогда дождь идет или не идет – это обязательно истинное высказывание, причем исключено что-то третье.

Закон исключенного третьего считается общепринятым, хотя есть основания и в нем сомневаться. В математике существуют парадоксы (Рассела, Хаусдорфа, Банаха-Тарского и другие), где без логических ошибок приходят к противоречию (8) – A и не A . Чтобы с очередным парадоксом «справиться» приводящее к нему рассуждение далее использовать запрещают.

В конце доказательства теоремы 3 мы неявно использовали (7) в наших рассуждениях. Другие правила логики Аристотеля (например, закон достаточных оснований) математически точно описать невозможно. Следовательно, в общем случае не существует математического метода точного определения достаточности оснований или их недостаточности. Правила Аристотеля – суть гуманитарной научной дисциплины «Логика», которая не

тождественна математической дисциплине «Математическая логика». Последняя развивается на описанной выше формалистической основе.

Понятие правдоподобного рассуждения [7] ввел Д. Пойа. Это антипод строгого математического рассуждения, описанного выше. Но иногда оно все же в чем-то близко к правде. Изобретатели, специалисты в областях техники, физики, биологии и других, да и математики [8, 9] решают проблемы и делают научные открытия в результате именно правдоподобных рассуждений. Такие рассуждения иногда помогают почувствовать решение и приблизиться к нему. Строгие математические рассуждения используются математиками-первооткрывателями только в самом конце работы над проблемой. Эти работы Д. Пойа [7, 8, 9] можно отнести к эвристике – так называется дисциплина, включающая анализ случаев нахождения нетривиальных решений проблем в различных областях и поиск закономерностей в этой деятельности.

Правдоподобные рассуждения студентов также могут служить и источниками ошибок, что подробно анализирует статья [4], где для этого используется авторское понятие псевдо-логики и дается классификация ее источников. Правдоподобные рассуждения создают психологические ощущения близости к решению проблемы. Авторы наблюдали над собой и другими – так называемая «интуиция» чаще является тем или иным неявно выраженным общественным стереотипом и ведет человека в неправильном направлении, а в правильном – очень редко. Общественные стереотипы генерируют эмоции, страсти, ведущие человека чаще в предсказуемом направлении, это не интуиция, а скорее ее антипод. Йоги и суффии, например, предлагают длительную интенсивную практику концентрации и медитации для пробуждения истинной интуиции.

2. Основные проблемы изучения математики современными студентами.

Почему результаты изучения математики студентами [4, 10, 11] стали малоудовлетворительными? Еще в середине 20 века такого не отмечалось. Укажем 2 причины. Их нельзя считать независимыми друг от друга.

1. В первой половине 20 века сложился академический стиль преподавания в вузах (математики – в частности), когда для творческой работы студента, управляемой научным руководителем (обычно доктором наук, профессором) с 1 курса отводилось время, сравнимое с отводимым на лекции. Во второй половине 20 века фактически сложился иной стиль преподавания. Очень существенно расширилась тематика обучения. Суть нового стиля преподавания – это минимизация временного ресурса для изучения конкретной темы. Лекций

стало больше, они стали читаться «скороговоркой». Стали увеличивать удельное количество студентов на 1 преподавателя. Творческая работа в основном свелась к написанию диплома на последнем курсе, причем она приобретала все более формальный характер. К научному руководству и чтению лекций стали допускать кандидатов наук, доцентов, а часто – и преподавателей без ученых степеней и званий. Далее в результате внедрения «Болонской системы» и «компетентного подхода» будущие математики, физики, инженеры стали главным образом изучать гуманитарные дисциплины. Отводимое на математику учебное время существенно уменьшилось при сохранении той же тематики, отсюда еще сильнее выраженная «скороговорка» на лекциях. Например, на тему «Предел последовательности» в 1970 годы отводилось обычно около 20 часов, в настоящее время – 2 часа. Эта тема дает (или не дает) студенту фундаментальные основы высшей математики.

2. В 1960 годы среди будущих математиков, физиков, инженеров доля правополушарных (у них более активно правое полушарие мозга, они более приспособлены к восприятию невербальной информации) была менее 1/3, в настоящее время – более 2/3, доля левополушарных (у них более активно левое полушарие мозга, они более приспособлены к восприятию вербальной информации) стала менее 1/3, гармоничных – возросла с 1,5-2% до 5-6%. Среди студентов-гуманитариев всегда существенно преобладали правополушарные (особенно – сейчас), для них издавна сложился соответствующий стиль преподавания математики. А стиль преподавания математики для негуманитариев в настоящее время надо менять! Мы близки сейчас к тому, чтобы стиль преподавания математики стал единым для гуманитариев и негуманитариев, но это совсем не тот стиль, что сейчас считается классическим для негуманитариев. Профессор Ю.А. Пичугин [12] на основе многолетнего опыта преподавания математики гуманитариям заметил, что им интереснее концептуальное ее изучение с элементами философии. Это, например, материал по основаниям математики, а не вычисление конкретных производных.

Таким образом, современный единый стиль преподавания должен быть насыщен наглядно-образными технологиями, в чем могут существенно помочь мультимедийные компьютерные технологии. Но не все должно сводиться к последним. Преимущественно наглядно-образным должен быть сам стиль общения преподавателя и студента. Однако, желательно, чтобы преподаватель организовал 2 параллельных канала общения (и наглядно-образный, и с рассуждениями), учитывая наличие и левополушарного меньшинства, и концептуаль-

но-философскую направленность правополушарных. Желательно, чтобы преподаватель математики был бы специалистом не только в математической области, но и в психолого-педагогической, был бы нетривиальной творческой личностью.

В описанных выше условиях базовыми должны стать правдоподобные рассуждения в смысле Пойа, но нельзя исключать также преобразования смыслов в смысле Евклида и Аристотеля (это фактическая основа всей современной математики) и иногда - даже формалистские преобразования последовательностей иероглифов в смысле Гильберта. При этом принцип концептуализма должен непременно соблюдаться. Нельзя с «методическими» целями подменять ни одну концепцию, лежащую в основе математики. Если дедуктивный подход слишком сложен для понимания студентами, следует применить индуктивный - объяснить сложную концепцию на простом примере.

Для исключения «скороговорки» материал лекции следует по объему минимизировать. Рассказывать доказательство математической теоремы можно только в том случае, если (строго придерживаясь преобразований смыслов) это можно сделать не более, чем за 10 минут без «скороговорки». Большинство теорем следует рассказывать без доказательства. Нельзя доказательство логическое подменять псевдо-доказательством - «доказательством» психологическим, что встречается [13] даже в учебниках. Наиболее способный студент такого «доказательства» не поймет в силу нормально работающего мозга. Так у него разовьется комплекс неполноценности по отношению к его математическим способностям. Вероятно, шаблонно мыслящий преподаватель будет считать именно его близким к неуспевающим.

3. О сущности векторов и матриц, об инновациях стиля изучения математики на их примере

Что такое вектор? Скалярная величина может быть описана одним числом, векторная - несколькими числами. Множество векторов - это векторное (линейное) пространство. Например, \mathbf{R}^2 - множество пар действительных чисел, что соответствует координатам точек на плоскости, такая пара чисел (3.1; -1.7) - это двумерный вектор, а \mathbf{R}^2 - двумерное векторное пространство.

$$A \otimes B = \{(a; b) : a \in A \ \& \ b \in B\} \quad (9)$$

\mathbf{R}^2 легко обобщается на \mathbf{R}^n - n-мерное векторное пространство. Тем самым, термин «вектор» фактически определяется с помощью термина $A \otimes B$ - Декартова произведения (9) двух множеств A и B, это множество упорядоченных пар (a; b), таких что $a \in A$ и $b \in B$.

$$\forall x, y \in V \ x + y = y + x \quad (10)$$

$$\forall x, y, z \in V \ (x + y) + z = x + (y + z) \quad (11)$$

$$\exists \theta \in V : \forall x \in V \ x + \theta = x, \text{ здесь и далее } \theta - \text{ нулевой вектор} \quad (12)$$

$$\forall x \in V \ \exists y \in V : x + y = \theta, \text{ здесь } y - \text{ вектор, противоположный к } x \quad (13)$$

$$\forall x \in V \ 1 \cdot x = x \quad (14)$$

$$\forall a, b \in \mathbf{R} \ \forall x \in V \ (ab) \cdot x = a \cdot (b \cdot x) \quad (15)$$

$$\forall a, b \in \mathbf{R} \ \forall x \in V \ (a + b) \cdot x = a \cdot x + b \cdot x \quad (16)$$

$$\forall a \in \mathbf{R} \ \forall x, y \in V \ a \cdot (x + y) = a \cdot x + a \cdot y \quad (17)$$

Существует и второе - более общее определение вектора. Вектор - это абстрактная сущность, которая допускает: 1) сложение (+) двух векторов; 2) умножение (·) действительного числа на вектор. В обоих случаях результат - вектор. От такого векторного пространства V над \mathbf{R} требуется выполнение свойств (10)-(17).

Например, C [0; 1] - множество непрерывных функций на отрезке [0; 1], это векторное пространство. Первое определение вектора предпочтительнее, поскольку оно проще для понимания. Его следует использовать при изучении, например, аналитической геометрии и линейной алгебры. Второе определение вектора следует использовать лишь в случае необходимости, например, в функциональном анализе.

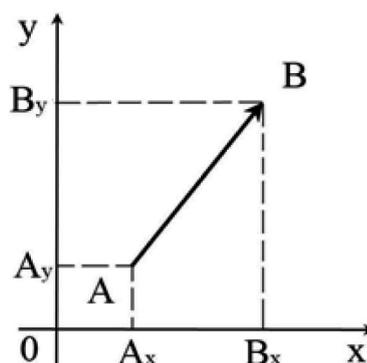


Рис. 1. Геометрический вектор (A; B) на \mathbf{R}^2

Упомянем и об определении геометрического вектора - это направленный отрезок прямой. Он направлен (рис. 1) от его начальной точки A к его конечной точке B, следовательно, может быть представлен как упорядоченная пара точек (A; B). Вектора в смысле первого определения также называют арифметическими. Эти точки могут принадлежать \mathbf{R}^2 (плоскости) или \mathbf{R}^3 (пространству). Будем для определенности считать, что они принадлежат \mathbf{R}^2 . Пусть $A = (A_x; A_y)$, $B = (B_x; B_y)$. Координаты геометрического вектора (A; B) по осям x и y соответственно - это действительные числа $B_x - A_x$ и $B_y - A_y$. Вектор $(B_x - A_x; B_y - A_y)$ назовем координатным вектором геометрического вектора (A; B). Говорят, что геометрические вектора (A; B) и (C; D) конгруэнтны, если равны их координатные вектора: $(B_x - A_x; B_y - A_y) = (D_x - C_x; D_y - C_y)$.

В соответствующих учебниках обычно говорят о ра-

венстве геометрических векторов вместо того, чтобы говорить об их конгруэнтности. Это не совсем верно. В математике обычно принято два объекта называть равными, если это один и тот же объект. Например, пусть $m=5$ и $n=5$, тогда $m=n$, поскольку m и n – это 2 имени (идентификатора) числа 5 – того же самого математического объекта. Если 2 объекта чем-то похожи, то говорят, что они связаны отношением эквивалентности. Например, конгруэнтность – это частный случай эквивалентности.

$$A = \begin{bmatrix} 3.7; & -2.1; & 0; & -5.4 \\ -1.2; & 0; & -3.8; & 6 \\ 4.3; & 5; & 7; & 3.1 \end{bmatrix} \in \mathbf{R}^{3 \times 4} \quad (18)$$

Что такое матрица? Это прямоугольная таблица чисел, состоящая из m строк и n столбцов. Пример (18) – это матрица A , содержащая числа из \mathbf{R} (действительные) и состоящая из 3 строк и 4 столбцов, $\mathbf{R}^{3 \times 4}$ – это множество всех таких матриц. При этом, например, $a_{2,3} = -3.8$ – это элемент, стоящий во 2 строке и 3 столбце. Именно так определяется матрица почти во всех учебниках математики.

Однако, такое определение матрицы не совсем корректно. Чем строка отличается от столбца? Строка расположена горизонтально, а столбец – вертикально. Горизонтальное направление не отличить от вертикального без рассмотрения силы тяжести. Так для определения математических объектов используются понятия физики! Именно математически продвинутый студент может при этом испытывать трудности «в понимании» учебного материала. Он пытается видеть логику в смысле Евклида и Аристотеля там, где ее нет. Получается, что математика – это один из разделов физики.

$$A = [[3.7; -2.1; 0; -5.4]; [-1.2; 0; -3.8; 6]; [4.3; 5; 7; 3.1]] \quad (19)$$

Можно определить матрицу иначе. Например, так: A – это вектор, состоящий из 3 векторов (19). При этом если взять 2 вектор $[-1.2; 0; -3.8; 6]$, а в нем 3 элемент, то мы получим $a_{2,3} = -3.8$. При этом $A =$ Теперь мы не зависим от понятий вертикали и горизонтали. Второе определение матрицы является математически точным.

Однако, в рамках второго определения матрицы будут другими определения терминов «строка», «столбец», «транспонирование матрицы», «умножение двух матриц», «определитель матрицы», «ранг матрицы» и других. Определения этих терминов математически будут выражаться тогда значительно более громоздко, а следовательно, станут непонятными для почти всех современных студентов. Опыт авторов статьи показывает, что среди студентов, только что прослушавших курс аналитической геометрии и линейной алгебры, где использовалось более простое первое определение матрицы,

тем не менее понимают термин «умножение двух матриц» менее 30%, а термин «ранг матрицы» – менее 10%.

$$A = \{a_{ij}\} \quad i=1...3; j=1...4 \quad (20)$$

$$B = \{b_{ijk}\} \quad i=1...3; j=1...4; k=1...3 \quad (21)$$

Также можно определить матрицу как 2-мерный тензор. Согласно (20), матрица A есть $3 \times 4 = 12$ чисел a_{ij} при всевозможных индексах $i=1, 2, 3$ и $j=1, 2, 3, 4$. Третье определение матрицы (как 2-мерного тензора) легко обобщается (21) на случай, например, 3-мерного тензора B . Здесь B – это 36 чисел b_{ijk} при всевозможных указанных индексах i, j, k .

Если есть матрица во втором смысле, то легко построить соответствующую матрицу в третьем смысле. Если есть матрица в третьем смысле, то легко построить соответствующую матрицу во втором смысле. Отсюда, второе и третье определения матрицы эквивалентны. Следовательно, третье определение матрицы также является математически точным.

Выше были рассмотрены: авторская классификация рассуждений, применяемых в математике; основные проблемы изучения математики современными студентами; сущность терминов «вектор» и «матрица». На базе этого ниже описываются предлагаемые авторами инновации стиля изучения математики на примере изучения векторов и матриц. Эти описания легко обобщаются для произвольной математической тематики.

Какие же из указанных выше определений вектора и матрицы рассказывать студентам и как это делать? Авторы статьи на лекциях по аналитической геометрии и линейной алгебре рассказывают все эти определения в приведенном выше порядке, делая главный акцент на первом определении вектора и на первом определении матрицы, как на наиболее наглядных. Рассказ про прочие определения по содержанию такой же, как приведен выше, он предназначен именно для тех математически продвинутых студентов, которые в противном случае могут испытывать трудности в понимании учебного материала. Думается, большинство из них – левополушарные, а сейчас – это меньшинство по сравнению с правополушарными. Но этот рассказ не может использовать только строгие рассуждения (в смысле Евклида-Аристотеля), поскольку, например, первое определение матрицы не совсем корректно. Поэтому большая доля рассказа – это правдоподобные рассуждения в смысле Поля, что и делается почти во всех учебниках, если говорить о матрицах.

При этом левополушарное меньшинство студентов представляет себе, как эти рассуждения можно превратить в строгие. Главное – они и не ждут строгих рассуждений там, где их нет. Это левополушарное меньшинство

вместе с правополушарным большинством пользуются некоторыми объективными преимуществами своего разного ассоциативного мышления перед смысловым понятийным. Выше изложен пример организации преподавателем двух параллельных каналов восприятия учебного материала – для правополушарного большинства и левополушарного меньшинства.

Системы линейных уравнений – это ближайшая область приложения векторов и матриц, но также они – источник средств для изучения самих векторов и матриц. Теорема Кронекера-Капелли состоит в том, что система линейных уравнений совместна тогда и только тогда, когда ранг матрицы системы равен рангу расширенной матрицы системы. Эта теорема имеет очень объемное и сложное для понимания студентами доказательство – особенно правополушарными студентами. Такие теоремы современным студентам на лекциях лучше давать без доказательств. Чтобы объем этого доказательства сократить во многих учебниках оно приводится с использованием правдоподобных рассуждений, а говоря точнее – с логическими дырками и ошибками, фактически это и не является доказательством. Как отмечалось выше,

именно ориентированный на строгие математические рассуждения студент это «доказательство» не может понять. В [14] предлагается общий способ оптимизации доказательства сложной математической теоремы для облегчения его понимания студентами на примере доказательства теоремы Кронекера-Капелли. Вместо одной сложной теоремы предлагается доказывать несколько простых теорем. При этом могут также вводиться дополнительные понятия.

Где же современный студент может использовать строгие рассуждения в смысле Гильберта? При изучении дисциплин, в основе которых может лежать формалистская парадигма математики: основания математики; математическая логика; теория формальных грамматик и языков; теория алгоритмов; программирование и тому подобные дисциплины.

Заключение

Разделами 1–3 настоящей статьи соответственно задачи 1–3 были успешно решены, чем и была достигнута цель исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евклид. Начала. Книги I–XV. Перевод с греческого Д.Д. Мордухай-Болтовского. – М.: Ленанд, 2021 – 616с.
2. Комментарии Д.Д. Мордухай-Болтовского к книге Евклид. Начала. Книги I–XV. – М.: Ленанд, 2021 – 656с.
3. Гильберт Д., Бернайс П. Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики. – М.: Наука, 1979 - 557с.
4. О некоторых проблемах в групповом обучении студентов математике и информатике. / Р.Р. Фокин, Д.А. Булекбаев, А.А. Атоян, М.А. Абиссова // Педагогический научный журнал – 2023 – Том 6, № 6 – С. 124-131.
5. Гильберт Д. Основания геометрии. – М.: Л: ОГИЗ, 1948 - 492с.
6. Некоторые содержательные проблемы преподавания в вузах теории открытых систем. / Р.Р. Фокин, М.А. Абиссова, Е.В. Ершова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. – 2024–№ 11 – С. 179–184.
7. Д. Пойа Математика и правдоподобные рассуждения. – М.: Наука, 1975. – 464 с.
8. Д. Пойа. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.
9. Д. Пойа Математическое открытие. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
10. Фокин Р.Р. О перспективах применения некоторых инновационных концепций обучения студентов математике. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. – 2025–№ 3–2 – С. 140–145.
11. Фокин Р.Р. Некоторые психологические и статистические аспекты преподавания дисциплин из областей математики и информатики в современной высшей школе. // Современные наукоемкие технологии – 2019–№9 - С.175-179.
12. Новые образовательные технологии и оценка статистической надежности обучения студентов / Ю.А. Пичугин, М.Л. Никонорова, Н.Р. Карелина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 154. – С. 138–145.
13. Фокин Р.Р. О содержательном аспекте обучения математике и информатике в современной высшей школе // Современные наукоемкие технологии - № 6 (часть 2), 2021. - С.340-344.
14. Фокин Р.Р. О содержательном аспекте изучения математического доказательства на примере теоремы Кронекера-Капелли в курсе линейной алгебры // Современные наукоемкие технологии - № 2, 2022. - С.231-235.

© Фокин Роман Романович (rrfokin@yandex.ru), Ершова Елена Викторовна (vka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Храменок Михаил Владимирович

Аспирант, Московский педагогический государственный университет
mikhail.khramenok@mail.ru

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL TECHNOLOGY OF DEVELOPING META-SUBJECT SKILLS OF SCHOOLCHILDREN THROUGH INTERACTIVE LEARNING

M. Khramenok

Summary: The article is devoted to the development of methodological foundations for the formation and development of meta-subject skills in the process of teaching a foreign language at school. The author identifies the main contradictions that exist at a specific point in time in this area of scientific and practical knowledge. In order to resolve them, a technology for developing meta-subject skills of schoolchildren through interactive teaching of a foreign language, tested on an average sample, is proposed and described, (a) aimed at creating conditions for the development of these skills, created through the implementation of rationally selected methods and techniques of interactive teaching; (b) involving in its content a “key” discourse aimed at the formation and development of meta-subject thinking of schoolchildren and the accumulation of relevant knowledge, mastering the method of application of which will allow developing meta-subject skills; (c) based on an algorithm consisting of an imperative sequence of acts of cognition (both scientific and educational): “meaning – recall – memorization – application in action” (movement, thinking, action, etc.), aimed at the intellectual development of the student and his reflexive position in learning – focused on mastering speech-thinking activity and understanding the method of this activity.

Keywords: meta-subject skills, foreign language teaching, universal learning activities, technology for developing meta-subject skills, interactive learning.

Аннотация: Статья посвящена разработке методических основ формирования и развития метапредметных умений в процессе обучения иностранному языку в школе. Автором обозначаются основные противоречия, наличествующие на конкретный момент времени в данном направлении научного и практического знания. В целях их разрешения предлагается и описывается апробированная на средней выборке технология развития метапредметных умений школьников посредством интерактивного обучения иностранному языку, (а) направленная на создание условий для развития данных умений, созданных посредством реализации рационально подобранных способов и приемов интерактивного обучения; (б) задействующая в своем содержании «узловой» дискурс, направленный на формирование и развитие метапредметного мышления школьников и накопления соответствующих знаний, овладение способом применения которых позволит развивать метапредметные умения; (в) опирающаяся на алгоритм, состоящий императивной последовательности актов познания (как научного, так и учебного): «смысл – припоминание – запоминание – применение в действии» (движении, мышлении, поступке и проч.), направленный на интеллектуальное развитие школьника и его рефлексивную позицию в обучении – направленность на овладение речемыслительной деятельностью и осмысление способа этой деятельности.

Ключевые слова: метапредметные умения, обучение иностранному языку, универсальные учебные действия, технология развития метапредметных умений, интерактивное обучение.

В настоящее время накоплена достаточная теоретико-методологическая и практико-эмпирическая доказательная база, представленная фундаментальными (диссертации, монографии и проч.) и нефундаментальными исследованиями (научные статьи, публикации педагогического опыта и проч.), целью которых является поиск решения социально значимых проблем посредством педагогических инициатив дедуктивно (собираательно). Так, большинство обнаруженных нами диссертационных исследований, близких к теме разрабатываемого, направлены на выработку комплексных решений проблемы (или оптимизации) достижения конечной цели освоения учебного предмета «Иностранный (английский) язык», определенной ФГОС ООО, – сформированности определенных предметных и метапредметных результатов. Вместе с тем, приобретающая все большую актуаль-

ность компетентностная парадигма образования, предполагает индуктивный «путь» (собираательно) обучения, воспитания и развития личности школьника, обуславливающий последовательное формирование и развитие базовых знаний, умений и навыков, в последующем преобразуемых в компетенции различного порядка (значения – «жесткие», «гибкие», «самосовершенствования»), в том числе, так называемые универсальные (универсальные учебные действия, УУД).

В этой связи, особый интерес представляют исследования, направленные на изучение отдельных «составляющих» метапредметных результатов, в том числе, метапредметных умений. Вместе с тем нами было обнаружено всего две диссертации, объектом которых являются данные умения. Так, В.В. Гормакова (2019) раз-

работала и успешно апробировала педагогическую модель формирования метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности [4]; Е.В. Аврамкова (2023) – авторскую методику развития метапредметных умений у младших школьников на хоровых занятиях в системе дополнительного образования [1]. В свою очередь, поисковый запрос на порталах eLIBRARY.RU дает 646 (из 70,5 млн) статей по ключевому слову «метапредметные умения»; также обращает на себя внимание возрастная специфика – большинство публикаций направлено на изучение проблемы формирования и (или) развития метапредметных умений младших школьников. В этой связи следует указать на наличие противоречия между публичным и социальным запросом на личность, способную к адаптации в современном быстро меняющемся обществе, в том числе, путем применения сформированных в результате получения основного общего образования, в том числе иноязычного, метапредметных умений, и степенью разработанности данной проблемы в педагогической и смежных науках.

Из указанного противоречия вытекают и другие, в том числе связанные с недостатком теоретического, в первую очередь, терминологического знания, четко определяющего сущность данных умений и их специфику в отношении конкретной дисциплины (учебного предмета), а также, что более важно, отсутствием доказательного (научно и экспериментально обоснованного) методологического «инструментария» (собираательно) развития данных умений, а также их универсальной основы развития у обучающихся – УУД. Поиск путей разрешения указанных противоречий позволил нам сформулировать **проблему исследования**: какова сущностная характеристика, специфика метапредметных умений в содержании обучения школьников иностранному (английскому) языку, и какой подход следует положить в основу педагогической модели (технологии), для достижения ожидаемого эффекта (результата).

Углубленное и обстоятельное междисциплинарное исследование, проведенное нами в целях поиска решения (решений) указанной проблемы, позволило нам сформулировать несколько важных тезисов: во-первых, **метапредметные умения** – это освоенный обучающимся способ практического использования теоретических знаний (метазнаний) с опорой на сформированные УУД, для осмысленного и продуктивного поиска решения жизненных различного уровня сложности и выбора рациональных действий, предприятия которых, в зависимости от цели, принципов, условий, средств, форм и методов организации основной деятельности (при реализации которой и возникла необходимость в решении указанных задач и предприятии указанных действий), позволит сформировать соответствующий навык (метанавык) и накопить соответствующий опыт. Во-вторых, **метапредметные умения** – это система, компонента-

ми которой являются интеллектуальные (центр), предметные (направленные на развитие учебно-познавательной – метапредметной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции) (внешнее звено) и метапредметные умения (ФГОС-2022; закрывающее звено), формирование которых происходит единомоментно и последовательно, от нижнего на высший уровень в процессе обучения по курсу иностранного языка.

В-третьих, **метапредметность**, как специфический компонент содержания обучения школьников иностранному языку, выражается в наличие меж- (знание – теория) и надпредметных (опыт – практика) связей, закладываемых в общую массу передаваемого преподавателем знаний в виде «узловых точек», способствующих развитию УУД, с задействованием которых в последующем будут развиваться соответствующие метапредметные умения; обучающиеся должны освоить данные знания, а также иметь представление о том, как ими воспользоваться для разрешения той или иной жизненной ситуации (учебной, личной, профессиональной) независимо от ее сложности и наличия предыдущего опыта. Образующий, таким образом, рефлексивный опыт, будет способствовать осознанию и последующей регуляции жизнедеятельности индивида, а также закономерно дополнять формирующуюся в результате познавательной и мыслительной деятельности его целостную научную картину мира.

Стартап и активизация (перманентно, во времени) данного опыта производится в условиях интеракции; **интеракция**, как признак обучения, выражает собой определенный «способ» организации педагогической деятельности, или подход, избранный учителем в наполнении своего **методологического базиса (педагогической технологии)** инструментами, предполагающими формирование и создание потенциала для развития у школьников метапредметных умений путем интеракции, то есть [социального] взаимодействия. Интерактивное обучение нацелено на получение обучающимися определенных теоретических знаний и освоения ими способа практического использования данных знаний с опорой на сформированные УУД, для осмысленного и продуктивного поиска решения определенных задач различного уровня сложности и выбора рациональных действий, принятие и предприятие которых, позволит сформировать соответствующий навык и накопить рефлексивный опыт.

Концептуальный аспект указанного методического базиса (далее – **педагогической технологии**) развития метапредметных умений школьников посредством интерактивного обучения иностранному языку должен отражать социальный заказ общества, представленный в ФГОС ООО, современные теории основного общего образования и конкретно иноязычного обучения как его составляющей, а также современный уровень развития

лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, с учетом положений указанного стандарта, в том числе, констатирующие необходимость достижения определенных предметных и метапредметных результатов. Таким образом, целью предлагаемой педагогической технологии является развитие метапредметных умений обучающихся посредством интерактивного обучения иностранному языку.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач: во-первых, способствовать развитию УУД (авторская номенклатура, см. рисунок 1) обучающихся через мотивированное познание речевого и языкового материала (знания о нем, о его содержании и смысле), овладение предметными и умственными действиями работы с данным материалом; во-вторых, способствовать освоению обучающимися предметных, межпредметных и метапредметных теоретических знаний (в том числе, понятий – «узловых точек», – первосмыслов – фундаментальных образовательных объектов, таких как понятия «время», «человек», и проч., а также проблемы и символы) и освоения ими способа практического использования данных знаний с опорой на сформированные УУД; в-третьих, способствовать интеллектуальному развитию и формированию у обучающихся рефлексивной позиции в обучении иностранному языку, в целях овладения речемыслительной деятельностью и осмыслением спо-

соба этой деятельности. В данном случае понятие «речемыслительная деятельность» определяется как «двусторонне активный процесс, включающий используемый учителем подход доказательного дискурса, стимулирующий интеллектуальное развитие ученика, так же и рефлексивную позицию ученика в обучении – направленность на овладение речемыслительной деятельностью и осмысление способа этой деятельности» [2].

Суть данного дискурса состоит в императивной последовательности актов познания (как научного, так и учебного): «смысл – припоминание – запоминание – применение в действии» (движении, мышлении, поступке и проч.)» [6, с. 62]. Данный алгоритм соответствует природе речемыслительной деятельности и при его последовательном использовании в обучении детей школьного возраста возможно эту деятельность совершенствовать. Наконец, в-четвертых, способствовать наращиванию опыта применения освоенного обучающимися способа практического использования указанных знаний с опорой на сформированные УУД, для осмысленного и продуктивного поиска решения жизненных проблем различного уровня сложности и выбора рациональных действий, предприятия которых позволит сформировать соответствующий навык.

Методическими подходами педагогической тех-

(1) самостоятельно планировать деятельность (намечать цель, создавать алгоритм, отбирая целесообразные способы решения учебной задачи); *(регулятивное УУД)*;

(2) владеть смысловым чтением текстов разного вида, жанра, стиля с целью решения различных учебных задач, для удовлетворения познавательных запросов и интересов – определять тему, главную идею текста, цель его создания *(коммуникативное УУД)*.

(3) различать основную и дополнительную информацию, устанавливать логические связи и отношения, представленные в тексте; выявлять детали, важные для раскрытия основной идеи, содержания текста *(коммуникативное УУД)*.

(4) формулировать обобщения и выводы по результатам наблюдения, опыта, исследования, использовать базовые межпредметные понятия и термины, отражающие связи и отношения между объектами, явлениями, процессами окружающего мира *(познавательное УУД)*;

(5) устранять в рамках общения разрывы в коммуникации, обусловленные непониманием/неприятием со стороны собеседника задачи, формы или содержания диалога *(регулятивное УУД)*;

Рис. 1. Авторская номенклатура УУД, подлежащих целенаправленному развитию для обеспечения рекуррентного развития метапредметных умений школьников посредством обучения иностранному языку с применением интерактивного подхода
Источник: составлено автором

нологии являются: бихевиористский, когнитивистский, деятельностный, социологический и дидактический подходы. **Принципами**, как «исходными положениями, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целя, задач, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения)» [8, с. 148], выступают: проб и ошибок; подкрепления реакций; линейного программированного обучения; изучения умственных процессов; объяснения поведения в терминах умственных процессов; единства сознания и деятельности; деятельности; творчества; социального опыта подрастающему поколению; управляемости процессом развития индивида; последовательности этапов преподавания и учения и элементов процесса усвоения.

Для обеспечения положительной динамики развития метапредметных умений следует придерживаться следующей структуры содержания обучения (**содержательный аспект**):

1. метапредметный языковой материал и речевые действия с ним (лингвистический компонент). С одной стороны, речевыми действиями будут являться наблюдаемые применения усвоенного языкового материала на любом этапе выполнения задания (например, умение самостоятельно создавать микро-диалоги), с другой стороны – наблюдаемые применения усвоенного языкового материала как на родном, так и на иностранном языке (умения объяснять и обсуждать сущность и содержание объектов, процессов, явлений, которые выделяются из языкового материала обучающимися и (или) педагогом;
2. предметные умения формирования речевого высказывания путем осмысления знаков языка (языковых единиц – морфема, слово, словосочетание, предложение) или их совокупности (текста – независимо от формата – аудиальный, визуальный, то есть через чтение или аудирование/аудио-визуализацию), а также результатов такой деятельности реципиента (учителя, одноклассников) и последующего его (высказывания) выражения путем речевого общения на элементарном уровне (психологический компонент);
3. интерактивные умения реализации предметных и умственных (мыслительных) действий с иноязычным материалом (например, слышания и слушания собеседников, проявления эмпатии, имплицитного высказывания, формулирования вопроса/ответа, проявления активного ответного отношения и проч. с задействованием речевых средств [9, с. 87]) (методологический компонент).

При отборе языкового материала четко просматриваются три основных подхода: эмпирический, лингвистический и прагматический подходы [5, с. 22]. С позиции

эмпирического подхода языковой материал подбирается исследователем интуитивно и из личного опыта. Разрабатываемая педагогическая технология предполагает обучение школьников не на продвинутом или завершающем этапе обучения и, поэтому, при отборе языкового материала может быть применен данный подход. С позиции лингвистического подхода существует широкий набор критериев отбора предметного содержания обучения, однако наиболее ценными можно считать такие **критерии**, как: (1) сочетаемости как способность слова сочетаться в речи с другими словами (чем больше сочетаний получается из отобранной лексики, тем шире лексическая база у школьников); (2) многозначности как способность языковых знаков обозначать несколько объектов действительности, что существенно расширяет словарь школьников; (3) семантической ценности как выделение наиболее важных понятий из жизни школьников или страны; (4) стилистической ценности как исключение из базового словаря архаизмов и диалектизм; (5) словообразовательной ценности как включение в словарь слов, способных давать значительное число производных лексических единиц. С позиции прагматического подхода критерии отбора исходят из требований общения. Данный подход предполагает такие **критерии**, как: (1) критерий частотности как обучение тем словам или грамматическим структурам, которые чаще всего встречаются в речи; (2) критерий тематичности как пополнение лексики, отобранной по критерию частотности; (3) критерий употребительности как суммарный учет семантической ценности лексических единиц, стилистической нейтральности и сочетаемости. Оптимальному отбору языкового материала также способствуют ориентация на следующие **принципы**: принцип функциональности как отбор единиц, способствующих превращению языка в речь, принцип коммуникативности как отбор единиц (в том числе, разговорные реплики и ситуативные клише), поддерживающих и организующих общение, и принцип системности как отбор единиц, представляющих закрытые семантические системы.

Выведенные принципы, требования и критерии содержания обучения получают свою конкретизацию в рабочей программе по-иностранному (английскому) языку к УМК «**Английский в фокусе**» (**Spotlight**) (**8 класс**). Данный УМК имеет заключение РАН и РАО. Языковой и непосредственно лексический материал (метапредметные понятия), а также «узловая» тематика предусматривают реализацию принципа метапредметности, поэтому применялся (материал, упражнения, задания) в рамках опытно-экспериментальной работы, однако выбор и сочетание учебных упражнений и оценочных заданий, образующих их систему в рамках разрабатываемой технологии, будут определяться с учетом личного опыта преподавательской деятельности в основной школе.

Раскрытие возможностей меж- и метапредметных по-

нтий, расширяет и меж- и метапредметные связи в процессе обучения. При этом, как указывает Л.А. Милованова, «развивается диалектическое и системное мышление учащихся, гибкость ума, умение переносить и обобщать знания из разных предметов и наук. Без этих интеллектуальных способностей невозможны и творческое отношение к труду, решение на практике современных сложных задач, требующих синтеза знаний из разных предметных областей» [7]. Исходя из того факта, что учителя преподают и по иным УМК, то отбор языкового материала и, как следствие, определение тематики уроков ведется учителями из них.

Следовательно, апробация содержательного аспекта разрабатываемой педагогической технологии на практике должна производиться с учетом выделенных критериев, требований и принципов отбора. Это, среди прочего, будет способствовать рационализации процесса отбора языкового материала учителем, уменьшая затраты времени и усилий. В свою очередь, непосредственно преподавание учителем и учение школьниками может идти с учетом внешних требований, личного опыта учителя и добровольного внутреннего желания учителя применять разрабатываемую технологию обучения. Предполагается, что данная технология может применяться целиком для развития метапредметных умений и частично – для развития иных умений. Любые формы изменения учителем порядка применения способов и приемов интерактивного обучения, которые определены разрабатываемой технологией, предположительно покажут динамику статичного алгоритма, встроенного в данную технологию.

Выделенные компоненты содержательного аспекта разрабатываемой технологии находят свою реализацию в процессе формирования метапредметных умений школьников посредством интерактивного иноязычного обучения, который составляет суть, соответственно, **процессуального аспекта** спроектированной технологии. Данный аспект включает в себя: 1) предлагаемые методы, приемы и средства обучения, 2) организационные формы учебного процесса, 3) средства управления данным процессом для придания технологии системный, структурный и алгоритмичный характер и 4) диагностический инструментарий, позволяющий выявить эффективность технологии. К применению рекомендуются объяснительно-иллюстративный (объяснение), репродуктивный (тренировка) и проблемно-коммуникативный (применение) методы обучения, а также комплекс интерактивных способов и приемов обучения, описанных в индикаторной модели (см. таблицу 1); основной организационной формой учебного процесса является интерактивный урок.

Относительно средств управления данным процессом, то опираясь на знание о структуре метапредметно-

го умения, мы исходим из того, что разрабатываемая технология, выстраиваясь на системе учебных упражнений, предполагает реализацию **двух этапов (фаз)**: наполнение интеллекта речевыми и языковыми средствами (теоретическое знание) и считывание интеллектов данных средств (распознавание данного знания с целью определения способа его практической реализации). Так, наполнение интеллект (с опорой на образец) представляет собой процесс выполнения учебных упражнений на усвоение языкового материала и реализация речевых действий с его использованием. Наполнение интеллекта будет идти через выполнение учебных упражнений (здесь и далее – объяснительно-иллюстративных, репродуктивных, проблемно-коммуникативных) (фонетические, лексические, грамматические и стилистические).

Набор учебных упражнений задействует как метапредметные, так конкретные рецептивные и продуктивные умения; например, усвоение новой «узловой» лексической единицы ознакомление с ее значением, содержанием, формой и способом практического применения. На данном этапе, школьник мыслит преимущественно формой речевых и языковых средств. Однако, практическое применение лексической единицы предполагает работу со значением и смыслом, и оно (практическое применение) находится близко к этапу считывания, но все же школьник остается на этапе наполнения, поскольку учебные упражнения на рассматриваемом этапе направлены на усвоения теории, то есть норм и правил языка.

На этапе наполнения проводится вводная беседа, ставится задача или задачи данной части урока, по завершению которого производится самостоятельное выполнение учебных упражнений. Данный этап занимает 70% урока. Учебные упражнения (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные), которые направлены на наполнение интеллекта составляют 80% объема урока, реализуются языковая работа на познание, отработку норм и правил языка, речевые действия на применение норм и правил с опорой на образец).

Основными этапами организации взаимодействия учителя / школьника при объяснительно-иллюстративной и репродуктивной деятельности в рамках урока являются: первый этап – а) преподавание: объяснение действий и условий успешного усвоения материала; б) учение: знакомство с действиями и условиями; второй этап – а) преподавание: показ действий в материализованном виде; б) учение: действия в материализованном виде; третий этап – а) преподавание: показ внешнеречевого действия; б) учение: внешнеречевое действие [3, с. 19].

Считывание (преимущественно без опоры на образец) представляет собой процесс выполнения учебного упражнения, направленный на поиск нового и разреше-

Таблица 1.

Способы и приемы развития метапредметных умений посредством интерактивного иноязычного обучения.

Фактор	Развиваемые умения
Фонетический фактор	
1) совместная дыхательная гимнастика, которая эмоционально уравнивает обучающихся и настраивает его на деятельность, в том числе речемыслительную (по методике Т.Д. Нестеровой и А.А. Тирской); 2) фонетическая тренировка без перегрузки теорией в формате микро-диалогов на 15-20 слов на определенный звук или группу звуков; 2.1) принятие роли учителя в организации диалогической деятельности, например, выписать 5 слов на определенный звук из предыдущего текста, объяснить значение слов устно, зачитать слова в кратком контексте акцентируя смысл фразы при помощи интонации; 3) практика близких по произношению и артикуляции звуков родного и иностранного языка с распознаванием разницы в артикуляции и произношении; 4) повторение предложений, в каждом из которых есть схожие по произношению звуки, но разные по длительности произнесения; 5) написание и произношение; 6) повторение за учителем фраз с учетом краткости и длительности звуков;	1) хорошая артикуляционная чувствительность обучающегося (успешное владение фонетикой; 2) правильно имитирование звуков изучаемого языка и проч.), 3) умение дифференцированного восприятия интонационных особенностей иностранного языка (правильное воспроизведение мелодии фразы), 4) умение слухового и двигательного контроля (понимание смысловозначительной функции звуков) и проч.;
Грамматический фактор	
1) краткое озвучивание учителем теоретического материала, ее сути (смысла), тезисно, с учетом аспекта звучности голоса и «акцента смысла» при помощи интонации; 2) сопровождение каждой теоретической вкладки примером; 3) повторение школьниками в слух по памяти примера, озвученного учителем; 4) контроль освоения смысла (суть) грамматического явления (правила) учителем – школьники осознанно в медленном темпе стараются дать ответ на вопрос учителя своими словами или заученной фразой, которая еще остается в оперативной памяти школьника; 5) выполнение задания на поиск грамматического явления в тексте (найти и прочитать саму структуру); 6) выполнение задания на повторение теории школьником по памяти; 7) выполнение дополнительного задания на поиск грамматического явления в тексте (найти и прокомментировать функцию явления, то есть еще раз проговорить суть теории одним предложением);	1) умение распознавать части речи и члены предложения, 2) умение улавливать этимологическую структуру слов иностранного языка, 3) умение изменять слова согласно правилам грамматики иностранного языка; 4) умение объединять их в целостное выражение и проч.
Лексический фактор	
1) активное использование электронного словаря (ЛЭК) путем введения в строку поиска лексической единицы, воспринятой на слух; 2) хоровое повторение формы слова с учетом звучности, правильного дыхания, и придания смысла интонацией; 3) индивидуальное четкое и внятное произнесение формы слова; 4) ознакомление с несколькими трактовками значения формы слова и самостоятельный выбор одной из них; 5) объяснение своего выбора на родном или иностранном языке; 6) составление трех предложений с данным словом, придерживаясь общей темы модуля/юнита; 7) работа в парах: каждый школьник составляет несколько предложений, с учетом своих интересов и сформированности базового вокабуляра, и рассказывает классу; 8) аналогичная отработка не менее трех новых лексических единиц (оптимально – межпредметных/метапредметных); 9) составление короткого рассказа (сторителлинг), по теме модуля/юнита (оптимально – с «узловой точкой») с применением отработанных слов; 10) озвучивание рассказа по памяти, без опоры на образец классу;	1) умение быстро и точно различать слова, сходные в каких-либо отношениях (родственные, однокоренные и проч.); 2) умение быстро усваивать полисемию слова (умение быстрого наращивания значения одного и того же слова); 3) умение узнавать незнакомое слово в конкретном контексте (языковая догадка), 4) умение запоминать различные слова и словосочетания иностранного языка, 5) умение быстро находить слова, выражающие мысли и эмоциональное состояние человека и проч.
Стилистический фактор	
по аналогии с лексическим фактором	1) умение осуществлять мыслительные операции по обобщению фонетического, словесного и грамматического материала и его систематизации;
Коммуникативный фактор	
1) парную работу в вариациях на усмотрения учителя и (или) обучающихся (например, метод кейсов, ролевые игры); 2) групповую работу, аналогично в вариациях на усмотрения учителя и (или) обучающихся (например, метод обучения в командных достижениях, метод учебного турнира, метод группового исследования, квест-комнаты и проч.); 3) дискуссия с задействованием проблемного метода, игрового метода и иных форм практической коммуникации (применяя пройденный материал)	1) умение мыслить на иностранном языке; 2) умение словесно оформлять собственные мысли также на иностранном языке (в том числе, путем быстрого перехода от внутренней речи к внешней), 3) умение говорить в естественном темпе и при естественном интонировании, слухового самоконтроля собственной речи;
Аудиофактор	
по аналогии с коммуникативным фактором	1) умение воспринимать чужой устной речи и ее понимание.

Источник: составлено автором

ния противоречий с применением полученного и имеющегося знания. Процесс поиска нового и разрешения противоречий как размышление над проблемой средствами иной знаковой системы требует должного уровня языковой подготовки всех его участников. С позиции эмпирического подхода как видения процесса обучения исследователем интуитивно и из личного опыта, уровень языковой подготовки большинства школьников недостаточный для ведения совместных обсуждений и бесед средствами иностранного языка. В связи с данным фактом, выявленным в процессе субъективного наблюдения учебное упражнение на поиск нового и разрешения противоречий с применением полученного и имеющегося знания, приобретает иной характер. Учебное упражнение на считывание будет представлять собой совместную проверку, верификацию или определение правильности уже выполненных заданий на наполнение интеллекта. Учебное упражнение на считывание из интеллекта выполняется средствами иностранного языка. В процессе сверки полученных результатов каждый школьник продумывает каждое выполненное задание и обнаруживает верный для себя ответ.

Обучающийся для себя разрешает также диалектическое противоречие к пониманию сущности обучения. Если выбранный ответ школьником оказывается ошибочным, значит, он подходит к осознанию необходимости совершенствования своего уровня владения предметом (владения определенным умением): внимательнее выполнять задания и более активно работать на уроке, увеличения объем имеющегося знания. В данном случае важна активность учения школьника нежели активность самого метода преподавания учителем – интеракции. На этапе считывания проводится совместное обсуждение выполненных учебных упражнений, выполняются иные задания, предполагающие интеракцию, позволяющие овладеть способом практического применения знания, полученного на предыдущем этапе (наполнения интеллекта); далее подводятся итоги работы всего класса за текущий урок. Данный этап занимает 30% урока.

Этап организации взаимодействия учителя / школьника при проблемно-коммуникативной деятельности в рамках урока включает в себя: а) преподавание: постановка задачи; б) учение: выполнение обучающимися этой задачи. Алгоритм организации обсуждения определяет методика обсуждения, предложенная Е.Р. Плотниковой. Основные этапы проведения обсуждения: 1) организационный этап; он представляет собой определение не темы ситуации, а постановку учебной задачи по обсуждению только что самостоятельно выполненных упражнений. Один из школьников назначается помощником учителя в плане ведения хода ситуации-обсуждения, то есть во мере сил и возможностей школьник принимает роль учителя; 2) подготовительный этап; он представляет собой определение того, какие учебные упражнения

из выполненных следует обсудить; 3) основной этап; он представляет собой непосредственно обсуждение, по существу. Учитель ставит вопросы по содержанию определённого учебного упражнения и выслушивает мнения школьников. Если мнения разные, то учитель подводит к верному ответу через наводящие вопросы, уточнения, сравнения явлений или вспоминание нормы, или правила; 4) подведение итогов; данный этап представляет собой проговаривание того, что было сделано на уроке, что нового узнали школьники и каким образом знание можно применить в бытовом и научном плане.

Прохождение указанных этапов обуславливает готовность обучающегося к непосредственному участию в интерактивной деятельности, которая может быть организована посредством способов и приемов, описанных в индикаторной модели. В качестве основного «инструмента» организации данной деятельности является компьютер с колонками для самостоятельной работы, интерактивная доска или проектор, подключенный к компьютеру. Школьники почитывают и (или) прослушивают диалоги, тексты, в которых речь оформлена аутентично, с помощью грамматических структур, а также самостоятельно работают с электронным словарем, который позволяет ознакомиться с оригинальным звучанием лексической единицы, речевыми образцами, с толкованием лексической единицы на родном или иностранном языке. В зависимости от условий задания, прослушивание диалогов или текстов идет под руководством учителя. Работа с указанным «инструментом» без участия учителя составляет не более 20% времени урока (самостоятельная работа).

Основным требованием к подбору учебных упражнений является то, что каждые следующие учебные упражнения последующего урока должны включать ключевую информацию предыдущего для того, чтобы последовательно расширять семантические системы и постепенно раскрывать возможности межпредметных понятий.

Таким образом, каждый компонент технологии, выполняя свои специфические функции, обеспечивает взаимодействие всех ее структурных компонентов, что представлено в ее модели (см. рисунок 2). Интегративность данной технологии с КТП и учебной школы заключается в том, что разрабатываемая технология применяется в процессе работы с языковым материалом любого УМК для того, чтобы сохранить лексическую и тематическую направленность уроков иностранного языка и целостность иноязычного образовательного процесса в целом.

Универсальность разрабатываемой педагогической технологии заключается в свободном выборе учителем лексического и тематического материала по учебнику или УМК. Лексическое и тематическое наполнение учебных упражнений определяется учебником или УМК

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛОК

Цель: развитие метапредметных умений обучающихся посредством интерактивного обучения иностранному языку.

Задачи: 1) способствовать развитию УУД обучающихся через мотивированное познание речевого и языкового материала, овладение предметными и умственными действиями работы с данным материалом; 2) способствовать освоению обучающимися предметных, межпредметных и метапредметных теоретических знаний и освоения ими способа практического использования данных знаний с опорой на сформированные УУД; 3) способствовать интеллектуальному развитию и формированию у обучающихся рефлексивной позиции в обучении иностранному языку; 4) способствовать наращиванию опыта применения освоенного обучающимися способа практического использования указанных знаний с опорой на сформированные УУД.

Подходы: бихевиористский, когнитивистский, деятельностный, социологический и дидактический подходы.

Принципы: проб и ошибок; подкрепления реакций; линейного программированного обучения; изучения умственных процессов; объяснения поведения в терминах умственных процессов; единства сознания и деятельности; деятельности; творчества; социального опыта подрастающему поколению; управляемости процессом развития индивида; последовательности этапов преподавания и учения; последовательности элементов процесса усвоения

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

Лингвистический компонент: метапредметный языковой материал и речевые действия с ним

Психологический компонент: предметные умения формирования речевого высказывания путем осмысления знаков языка (языковых единиц) или их совокупности (текста), а также результатов такой деятельности реципиента и последующего его (высказывания) выражения путем речевого общения на элементарном уровне

Методологический компонент: интерактивные умения реализации предметных и умственных (мыслительных) действий с иноязычным материалом

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный (объяснение), репродуктивный (тренировка) и проблемно-коммуникативный (применение) методы обучения, а также

Приемы: комплекс интерактивных способов и приемов обучения иностранному языку для развития метапредметных умений

Комплексы объяснительно-иллюстративных, репродуктивных и проблемно-коммуникативных упражнений с включением упражнений на развитие рецептивных и продуктивных умений

Средства итоговой диагностики

Результат: более высокий уровень развития метапредметных умений обучающихся

Рис. 2. Модель технологии развития метапредметных умений школьников посредством интерактивного обучения иностранному языку
Источник: составлено автором

и будет являться индивидуальным выбором каждого учителя, и будет зависеть от опыта преподавательской деятельности, уровня языковой и речевой подготовки школьников и условий обучения, а система учебных упражнений будет являться алгоритмом действий в це-

лях реализации цели технологии или цели, поставленной учителем. Если учитель, следуя алгоритму, поставил цель отличную от цели технологии, то в этом случае алгоритм как статичная цель окажется частным случаем динамики к иной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова Е.В. Развитие метапредметных умений младших школьников на хоровых занятиях в системе дополнительного образования: дисс. ... канд. педагог. наук: 5.8.2. – Санкт-Петербург, 2023. – 237 с.
2. Аристова Т.А. Педагогические условия интеллектуального развития младшего школьника средствами речемыслительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2009. – 17 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидакт. аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
4. Гормакова В.В. Формирование метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.01. – Кемерово, 2019. – 200 с.
5. Дмитренко Т.А. Основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2019. – 159 с.
6. Медведева Д.С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ижевск, 2019. – 206 с.
7. Милованова Л.А. Формирование экономических представлений старшеклассников при изучении иностранных языков: В классах с экон. профилем обучения: дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.01. – Волгоград, 1998. – 223 с.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
9. Эльсиева М.С. Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов: дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.01. – Грозный, 2020. – 207 с.

© Храменок Михаил Владимирович (mikhail.khramenok@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТРАДИЦИОННОЙ СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Чжан Личжэнь

Аспирант, Московский государственный педагогический университет, (г. Москва)
lizhen.zhang@mail.ru

THE USE OF ELEMENTS OF TRADITIONAL MODERN PAINTING IN THE PROJECT ACTIVITIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Zhang Lizhen

Summary: The article examines the theoretical and methodological foundations for integrating elements of traditional and contemporary painting into project-based activities for primary school students. It analyzes the psychological and pedagogical characteristics of art perception in young children and outlines the objectives of art education at the elementary level. Special attention is given to the integration of traditional painting genres and techniques, as well as modern art movements (abstraction, pop art, graffiti, digital art) into educational projects. The paper describes examples of project activities, methodological recommendations for selecting topics, materials, and stages of project implementation. The importance of interdisciplinary connections and the development of creative, aesthetically developed, and independent thinking in primary school students are emphasized.

Keywords: primary school, art education, painting, project-based learning, traditional painting, contemporary art, interdisciplinary integration, creative thinking.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и методические основы использования элементов традиционной и современной живописи в проектной деятельности учащихся начальной школы. Анализируются психолого-педагогические особенности восприятия искусства младшими школьниками, раскрываются задачи художественного образования на начальном этапе. Особое внимание уделяется интеграции традиционных жанров и техник живописи, а также современных художественных направлений (абстракция, поп-арт, граффити, цифровое искусство) в образовательные проекты. Описаны примеры проектной деятельности, методические рекомендации по подбору тематики, материалов и этапам реализации проектов. Подчеркивается значимость межпредметных связей и формирование творческого, эстетически развитого и самостоятельного мышления у младших школьников.

Ключевые слова: начальная школа, художественное образование, живопись, проектная деятельность, традиционная живопись, современное искусство, межпредметная интеграция, творческое мышление.

Актуальность темы художественного воспитания в начальной школе сегодня определяется необходимостью формирования у детей не только учебных знаний и умений, но и основ художественно-эстетической культуры, эстетического сознания, потребностей и предпочтений. Начальная школа играет ключевую роль в этом процессе, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы мировоззрения, формируются нравственные идеалы, эстетические вкусы и интересы, а также развивается эмоциональная сфера ребенка [1]. Художественное воспитание способствует развитию у детей способности понимать и отличать прекрасное в искусстве, формирует эстетические чувства, вкусы, а также развивает интерес к творчеству и искусству в целом. Через изобразительное искусство дети учатся воспринимать и выражать свои эмоции, развивают креативность, чувствительность к окружающему миру, навыки наблюдения, анализа, а также уверенность в собственных способностях.

Важной особенностью художественного воспитания

является его влияние на формирование нравственных оценок и взглядов, развитие системы мировоззренческих понятий. Произведения изобразительного искусства воздействуют на чувства ребенка, способствуют воспитанию эстетического вкуса, познавательно-творческой активности, а также формированию трудовых навыков и умений работать в коллективе. Уроки изобразительного искусства становятся не только средством формирования художественного вкуса, но и способом расширения кругозора, знакомства с различными стилями и направлениями живописи, что особенно важно в условиях современной образовательной среды.

Восприятие искусства у младших школьников обладает рядом специфических психолого-педагогических особенностей. В этом возрасте дети отличаются высокой эмоциональной отзывчивостью, непосредственностью, стремлением к познанию окружающего мира через образы и чувства. Их мышление носит преимущественно наглядно-образный характер, а воображение и фантазия активно включаются в процесс восприятия художе-

ственных произведений. Важно учитывать, что младшие школьники воспринимают искусство целостно, обращая внимание прежде всего на яркие, выразительные детали, цветовые сочетания, эмоциональное содержание произведения. В процессе художественного воспитания особое значение имеет создание положительного эмоционального фона, использование игровых и творческих методов, стимулирующих активное воображение и самостоятельное художественное мышление [2].

Педагогическая задача — не только познакомить детей с различными техниками и приемами, но и научить их выражать собственные мысли и чувства через изобразительное искусство, формировать эстетическое отношение к миру, развивать наблюдательность, образное мышление, способность к сопереживанию и творческому самовыражению.

Проектная деятельность в начальной школе — это особая форма организации учебного процесса, при которой учащиеся самостоятельно или в группах решают творческие, исследовательские или практические задачи, связанные с реальной жизнью и личным опытом. В рамках художественного образования проектная деятельность позволяет интегрировать знания из разных областей, формировать у детей умения планировать, анализировать, оценивать результаты собственной деятельности, а также развивать коммуникативные и социальные навыки.

Проектная деятельность строится на принципах самостоятельности, инициативности, сотрудничества и творческого поиска. В процессе выполнения проектов дети учатся ставить цели, выбирать средства и способы их достижения, работать с информацией, презентовать результаты своей работы. Такой подход способствует формированию у младших школьников исследовательских и творческих умений, развитию критического мышления и готовности к самостоятельному решению нестандартных задач.

Основные задачи художественного образования в начальной школе включают:

- Формирование у детей основ художественно-эстетической культуры, развитие эмоциональной отзывчивости, художественного вкуса, интереса к искусству;
- Ознакомление с различными видами, жанрами и техниками изобразительного искусства, развитие навыков работы с разнообразными материалами;
- Развитие воображения, образного и творческого мышления, способности к самостоятельному художественному выражению;
- Воспитание эстетического отношения к миру, формирование ценностных ориентиров, умения видеть и создавать красоту в окружающей действительности;

— Формирование коммуникативных и социальных навыков через коллективную творческую деятельность, развитие умений работать в группе, оценивать и принимать чужую точку зрения.

Художественное образование на начальном этапе должно быть направлено не только на освоение технических приемов, но и на развитие целостной личности ребенка, его духовного и эмоционального мира, способности к творчеству, самостоятельному мышлению и эстетическому восприятию окружающей действительности.

Традиционная живопись включает такие основные жанры, как натюрморт, пейзаж и портрет. Натюрморт позволяет детям учиться видеть красоту в повседневных предметах, развивает наблюдательность и композиционное мышление. Пейзаж способствует формированию умения воспринимать и передавать особенности природы, ее настроение и состояние, а также развивает чувство цвета и пространства. Портрет учит передавать характерные черты человека, его эмоции, способствует развитию эмпатии и навыков изображения человеческой фигуры. Освоение различных техник — акварели, гуаши, темпера, акрила — помогает детям расширять выразительные возможности, экспериментировать с цветом, фактурой, композицией, что является важной частью художественного развития.

Важной составляющей художественного образования является знакомство с народными традициями разных стран. В российской школе особое внимание уделяется приобщению детей к культуре своего народа, что служит основой для понимания мировой художественной культуры. Например, в русской традиции акцент делается на декоративно-прикладном искусстве, сказочных и былинных образах, народных орнаментах и росписи.

Знакомство с китайской живописью, например техникой Гохуа, открывает детям новые способы выражения: лаконичность, выразительные контуры, философия единства человека и природы. Китайская живопись легко воспринимается детьми благодаря простоте освоения базовых приемов — мазков, линий, каллиграфии, что способствует развитию творческих способностей и образного мышления [3].

Изучение европейских художественных школ расширяет кругозор, знакомит с многообразием жанров, стилевых направлений, особенностями изображения света, формы и пространства. Включение элементов японской живописи, таких как эмаки или жанр катё-га, помогает детям видеть многообразие художественных традиций мира и учит уважать культурные различия.

Проектная деятельность с элементами традиционной живописи может реализовываться в различных формах:

- Создание коллективной картины, где каждый ученик вносит свой вклад в общий сюжет, выполненный в стиле народной или классической живописи (например, коллективный пейзаж по мотивам русской или китайской школы).
- Оформление выставки работ, посвящённых определённой теме или жанру (натюрморт, портрет, пейзаж), что способствует развитию у детей навыков презентации и анализа художественных произведений.
- Проект «Мир народных орнаментов», где учащиеся исследуют и воспроизводят элементы декоративно-прикладного искусства разных культур.
- Проведение мастер-классов по традиционным техникам (роспись по дереву, китайская каллиграфия, создание японских свитков), что позволяет детям не только познакомиться с историей и культурой, но и попробовать себя в роли художника определённой школы.

Такие проекты способствуют формированию интереса к искусству, развитию творческих способностей, расширяют кругозор и воспитывают уважение к культурному наследию разных народов.

Современная живопись характеризуется разнообразием художественных направлений и техник, акцентом на индивидуальном стиле и поиске новых форм выражения. Среди наиболее ярких направлений можно выделить абстракцию, где основной акцент делается на цвете, форме и композиции, а не на изображении реальных объектов; поп-арт, использующий образы массовой культуры и яркие, насыщенные цвета; граффити, как форму уличного искусства, отличающуюся экспрессивностью и свободой самовыражения; цифровое искусство, объединяющее традиционные живописные техники с возможностями компьютерной графики и мультимедийных технологий. Освоение этих направлений позволяет детям экспериментировать с материалами, сочетать различные техники и развивать собственный художественный почерк.

Современные визуальные образы оказывают значительное влияние на формирование эстетических предпочтений и творческого мышления младших школьников. Яркие, динамичные и необычные формы, присущие современному искусству, стимулируют воображение, побуждают к эксперименту и поиску новых способов самовыражения. Включение современных художественных практик в образовательный процесс помогает детям легче воспринимать сложные визуальные языки, формирует у них гибкость мышления и открытость к культурному многообразию. Кроме того, знакомство с современными визуальными трендами способствует развитию критического отношения к информации, получаемой из различных источников, и формированию визуальной грамотности.

Проектная деятельность с использованием элементов современной живописи открывает широкие возможности для интеграции традиционных и инновационных методов. Дети могут создавать коллективные и индивидуальные проекты, используя как классические материалы (акрил, гуашь, пастель), так и цифровые инструменты — графические редакторы, планшеты, специализированные приложения для рисования и анимации. Такой подход позволяет реализовать междисциплинарные проекты: создавать цифровые коллажи, анимационные ролики, интерактивные выставки, видеодневники и даже виртуальные инсталляции. Включение смешанных техник способствует развитию у младших школьников не только художественных, но и технических навыков, умения работать в команде, презентовать результаты своей деятельности и осваивать новые формы коммуникации в цифровой среде.

Таким образом, использование элементов современной живописи в образовательных проектах способствует формированию у детей актуальных компетенций, развитию творческого потенциала и адаптации к быстро меняющемуся миру визуальной культуры.

При выборе тематики и художественных материалов для проектной деятельности младших школьников важно учитывать их возрастные особенности: эмоциональность, стремление к игровой и творческой активности, потребность в наглядности и доступности заданий. Темы должны быть связаны с жизненным опытом детей, их интересами и окружающим миром — это могут быть сюжеты природы, семейные традиции, сказочные и литературные образы, праздники, события школьной жизни. Материалы рекомендуется подбирать такие, с которыми дети уже знакомы, например, акварель, гуашь, цветные карандаши, пастель, а также простые смешанные техники, что позволит избежать технических трудностей и сосредоточиться на творческом выражении [4]. Важно поэтапно знакомить детей с новыми материалами через упражнения, простые зарисовки и коллективные работы, чтобы формировать у них уверенность и интерес к эксперименту.

Реализация художественного проекта включает несколько последовательных этапов:

- Совместный выбор и обсуждение темы, формулирование задачи проекта с учетом интересов и возможностей детей.
- Подготовительный этап: сбор визуального и информационного материала, обсуждение композиции, подбор цветового решения, создание эскизов и зарисовок.
- Практическая часть: выполнение основной работы с использованием выбранных техник и материалов, индивидуальная и коллективная деятельность, творческая переработка источников вдохновения.

- Оформление и презентация результата: организация выставки, защита проекта, обсуждение итогов, коллективный анализ работ, обмен впечатлениями и рефлексия.
- Итоговое обсуждение: оценка не только художественного результата, но и процесса работы, развитие метапредметных умений — умения работать в команде, презентовать и аргументировать свою точку зрения.

Интеграция живописи с другими предметами усиливает образовательный эффект и способствует формированию целостного мировоззрения у детей. Например, при создании иллюстраций к литературным произведениям дети не только развивают художественные умения, но и углубляют понимание текста, учатся интерпретировать и выражать литературные образы средствами изобразительного искусства [4]. Связь с окружающим миром реализуется через проекты, посвящённые природе, экологии, историко-культурному наследию, где дети изучают объекты и явления, а затем отражают их в своих работах. Музыкальное сопровождение на занятиях по живописи помогает создать особое настроение, способствует эмоциональному восприятию и вдохновению, а также может стать отправной точкой для творческой темы (например, «рисуем музыку») [4]. Такой межпредметный подход делает проектную деятельность более интересной, мотивирующей и значимой для младших школьников.

Включение элементов традиционной и современной живописи в проектную деятельность младших школьников является эффективным средством художественного, творческого и личностного развития детей. Как показал анализ теоретических и методических аспектов, художественное воспитание в начальной школе не только формирует основы эстетической куль-

туры, но и способствует развитию эмоциональной отзывчивости, воображения, самостоятельного мышления и коммуникативных навыков.

Традиционная живопись, с её жанровым и техническим многообразием, приобщает детей к культурному наследию, развивает наблюдательность, чувство цвета и композиции, формирует уважение к народным традициям. Знакомство с художественными школами разных стран расширяет кругозор, учит видеть многообразие культурного опыта, способствует воспитанию толерантности и интереса к миру.

Современная живопись и цифровое искусство открывают новые возможности для самовыражения, стимулируют эксперимент, формируют визуальную грамотность и актуальные компетенции, необходимые в современном обществе. Использование современных визуальных образов и смешанных техник делает образовательные проекты более привлекательными и мотивирующими для детей, помогает интегрировать традиционные и инновационные подходы.

Методические рекомендации по организации проектной деятельности с живописными элементами подчеркивают важность учета возрастных особенностей, поэтапной работы от идеи до презентации, а также интеграции живописи с литературой, музыкой, окружающим миром. Такой подход способствует формированию целостного мировоззрения, развитию межпредметных связей и личностных качеств младших школьников.

Таким образом, использование элементов живописи в проектной деятельности начальной школы позволяет реализовать задачи современного образования — формировать творческую, гармонично развитую личность, способную к самостоятельному мышлению, сотрудничеству и эстетическому восприятию мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Симонова П.С. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе / П.С. Симонова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 2 (188). — С. 142–146.
2. Жуликов А.В. Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие для студентов специальности 54.02.06 Изобразительное искусство и черчение и преподавателей профессиональных образовательных учреждений. — Ростов н/Д, 2016. — 259 с.
3. Овсянникова О.А. Техника китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей подростков на уроке изобразительного искусства / О.А. Овсянникова, Н.Г. Тагильцева. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 3. — С. 130–139.
4. Давыдова К.К., Козина Т.Н., Ларюшкина Н.В. Развитие художественных умений в ходе проектной деятельности — 75 с.

© Чжан Личжэнь (lizhen.zhang@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО СРЕДНЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юй Сунпин

Аспирант, Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена
yu523545831@gmail.com

DIFFICULTIES AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF CHINESE PAINTING IN SECONDARY ART EDUCATION IN RUSSIA

Yu Songping

Summary: The article is devoted to the problems and prospects of integrating traditional Chinese painting into the system of secondary art education in Russia. Philosophical and aesthetic differences between Russian and Chinese artistic traditions, technical features of Chinese painting, as well as difficulties associated with a lack of methodological base and qualified teachers are analyzed. A conceptual model for the synthesis of two traditions and ways of training teachers through joint educational programs is proposed. The potential of Chinese painting as a means of intercultural dialogue and enrichment of art education in Russia is noted.

Keywords: Chinese painting, art education, intercultural dialogue, teaching methods, integration of cultures.

Аннотация: Статья посвящена проблемам и перспективам интеграции традиционной китайской живописи в систему среднего художественного образования России. Анализируются философско-эстетические различия между российской и китайской художественными традициями, технические особенности китайской живописи, а также трудности, связанные с нехваткой методической базы и квалифицированных педагогов. Предложена концептуальная модель синтеза двух традиций и пути подготовки педагогов через совместные образовательные программы. Отмечен потенциал китайской живописи как средства межкультурного диалога и обогащения художественного образования в России.

Ключевые слова: китайская живопись, художественное образование, межкультурный диалог, методика преподавания, интеграция культур.

Введение

В условиях растущего интереса к культуре Китая, и, в частности, к китайской живописи, в российском обществе, система среднего художественного образования сталкивается с необходимостью адаптации и интеграции элементов этого уникального вида искусства в учебные программы. Однако, несмотря на этот растущий интерес и активизацию российско-китайских культурных обменов, в сфере среднего художественного образования наблюдается недостаток структурированных подходов к преподаванию традиционной китайской живописи. Это создает определенные трудности, связанные с различиями в философско-эстетических основаниях художественных традиций, техническими особенностями освоения китайской живописи, недостаточной теоретической и методической базой, а также нехваткой квалифицированных педагогов.

Данная статья посвящена исследованию этих трудностей и поиску перспективных путей развития китайской живописи в среднем художественном образовании России. Целью исследования является разработка методических рекомендаций, способствующих успешной интеграции китайской живописи в учебный процесс. В рам-

ках исследования были использованы как общенаучные методы анализа и синтеза, так и культурно-исторический и сравнительный анализ. Теоретической базой послужили труды российских и китайских исследователей, таких как О.А. Овсянникова, Н.Г. Тагильцева, Т.Л. Рудакова, Сюй Цидун, С. Юй и другие.

Научная новизна

Научная новизна исследования заключается в разработке концептуальной модели интеграции китайской живописи в систему среднего художественного образования России. В отличие от существующих фрагментарных подходов, предложена комплексная стратегия, охватывающая методический, культурологический и организационный аспекты процесса интеграции.

Впервые сформулирована гипотеза о том, что наиболее продуктивным является не механическое включение элементов китайской живописи в существующие программы, а создание синтетических образовательных модулей, органично сочетающих философско-эстетические основы и технические приемы обеих художественных традиций. Особую ценность представляет выявленная возможность синтеза экспрессивной выра-

зительности русской школы с философской глубиной и символизмом китайской живописной традиции.

Принципиально новым является предложенный подход к подготовке педагогических кадров через систему совместных российско-китайских образовательных программ. Такие программы позволяют формировать уникальные компетенции педагогов, способных не просто транслировать технические приемы китайской живописи, но и передавать ее глубинные философские основы в форме, доступной для российских учащихся.

Предмет исследования

Процесс интеграции китайской живописи в систему среднего художественного образования России в его многоаспектном проявлении. Исследование фокусируется на методических, культурологических и организационных особенностях включения традиционной китайской живописи.

Методы исследования

В исследовании применен комплекс взаимодополняющих научных методов, обеспечивающих всестороннее изучение проблемы. Культурно-исторический анализ позволил выявить генезис и эволюцию взаимодействия российской и китайской художественных традиций в историческом контексте. Сравнительный анализ философско-эстетических оснований и педагогических методик двух художественных школ дал возможность определить ключевые различия, требующие учета при интеграции китайской живописи в российское образование.

Результаты и обсуждения

Культурный диалог между Россией и Китаем имеет многовековую историю, однако системное знакомство с традициями китайской живописи в отечественном художественном образовании началось сравнительно недавно. Ориентальные мотивы прослеживаются в творчестве многих отечественных художников, от авангардистов начала XX века до современных мастеров. Современный этап российско-китайских культурных взаимоотношений характеризуется растущей интенсивностью обменов, совместных проектов и образовательных инициатив. В настоящее время можно констатировать интересный парадокс: при растущем интересе к китайской культуре в целом и живописи в частности, в системе среднего художественного образования России наблюдается существенный дефицит структурированных подходов к преподаванию этого направления искусства. Данное положение вещей создаёт определённые трудности, но одновременно открывает широкие перспективы для развития новых

методических подходов к преподаванию китайской живописи в России, учитывающих как традиционные основы этого искусства, так и особенности российской системы художественного образования [1].

Живопись в Китае полноценно сформировалась только в XX веке, и ее становление происходило под значительным влиянием искусства других стран, особенно европейского. Это влияние осуществлялось как через обучение китайских мастеров в Европе, так и через их обучение у вернувшихся на родину китайских художников, получивших европейское образование. После культурной революции важную роль сыграло творчество художников, эмигрировавших из Китая и работавших в Европе и Америке. Существенное значение в подготовке китайских живописцев имела советская система художественного образования и возможность изучения русского искусства XIX века, которое было наиболее доступным классическим искусством в Китае в середине XX века. Формирование искусства в Китае было связано не только с реалистическими тенденциями, но и с авангардными течениями [2].

Исторически в Китае сформировались два основных стилистических направления: «гунби» (тщательная кисть), характеризующийся детализацией и скрупулезной проработкой элементов, и «се-и» (передача идеи), отличающийся экспрессивностью, спонтанностью и обобщенностью выразительных средств. Теоретические основы китайской живописи базируются на «шести законах» Се Хэ, среди которых «одухотворенный ритм» и «соответствие изображения роду вещей» занимают центральное место. Эти принципы отражают глубокую философскую основу китайского искусства, тесно связанную с даосизмом, конфуцианством и буддизмом [3].

В китайской живописи сильны даосские и конфуцианские традиции, акцентирующие внимание на гармонии с природой, естественности и единстве эстетического, этического и природного. В российском же образовании доминирует реализм, ориентированный на отражение объективной реальности и передачу эмоционального отношения художника к изображаемому. Это создает определенные трудности при адаптации китайской живописи к российской системе. Реалистический подход, преобладающий в российском образовании, может конфликтовать с принципами спонтанности и естественности, присущими китайской живописи. Важно найти способы интеграции этих подходов, чтобы не исказить суть китайского искусства и при этом соответствовать российским образовательным стандартам. Для глубокого понимания китайской живописи необходимо знание истории китайской мысли и культуры [4].

При внедрении элементов китайской живописи в российское среднее художественное образование воз-

никает ряд трудностей. Первая группа проблем связана с различиями в философско-эстетических основаниях художественных традиций. Российское изобразительное искусство развивалось преимущественно в контексте европейской традиции с её стремлением к объективному отражению действительности, в то время как китайская живопись ориентирована на передачу духовной сущности явлений. Вторая группа трудностей касается технической стороны. Освоение традиционной китайской живописи требует работы со специфическими материалами – тушью, рисовой бумагой, особыми кистями – и формирования навыков, существенно отличающихся от техник европейской традиции. Третья проблема – недостаточная теоретическая и методическая база для преподавания китайской живописи в российских художественных школах. Существенной трудностью является также нехватка квалифицированных педагогов, способных профессионально преподавать традиционную китайскую живопись [5]

Специфика китайской живописи требует разработки особых методических подходов. Важным аспектом является соединение теоретического знакомства с китайской художественной традицией и практического освоения техник. Перед началом практических занятий целесообразно проводить беседы об истории и философии китайского искусства, демонстрировать видеоматериалы о работе китайских мастеров. Эффективным методом является анализ произведений китайской живописи, позволяющий учащимся понять специфику художественного языка и символики. Особенно продуктивным является метод творческих заданий, предполагающий создание собственных произведений с использованием элементов китайской художественной традиции. Важным направлением работы является подготовка педагогических кадров, владеющих техниками китайской живописи и способных квалифицированно преподавать их в системе среднего художественного образования. Для этого необходимо разрабатывать программы повышения квалификации, организовывать мастер-классы и стажировки для преподавателей изобразительного искусства [6]

В настоящее время культурный диалог между Россией и Китаем активно развивается, охватывая различные аспекты художественного образования. Существенной проблемой является недостаток квалифицированных педагогических кадров, владеющих как методикой преподавания, так и практическими навыками традиционной китайской живописи. Для качественного преподавания элементов китайской живописи педагог должен не только владеть соответствующими техниками, но и глубоко понимать философско-эстетические основы этой традиции, что представляет собой достаточно редкое сочетание компетенций. Важной перспективой является трансформация отношений «педагог-ученик» в процессе обучения изобразительному искусству. Традиционная китайская

система художественного образования предполагает особую роль наставника, передающего не только технические навыки, но и философское осмысление искусства. Интеграция этого подхода в российское художественное образование может способствовать более глубокому пониманию учащимися сущности творческого процесса и роли художника в культуре. Практическим шагом в реализации указанных перспектив может стать организация совместных образовательных проектов с участием российских и китайских художественных школ [7]

Перспективным направлением представляется разработка адаптивных методик и программ, учитывающих особенности российской и китайской образовательных систем. В рамках проектно-технологической производственной практики студенты могут разрабатывать программы курсов, интегрирующие действующие в Китае рекомендации по дополнительному художественному образованию с полученными в России знаниями. Значительный потенциал имеет также организация совместных творческих проектов, выставок, конференций и других форм научно-художественного взаимодействия. Отдельного внимания заслуживает перспектива создания специализированных образовательных институций. Такие структуры могут стать эффективной площадкой для реализации совместных образовательных программ и развития постдипломного обучения, поддерживающего уровень компетенций в области академического искусства [8].

Фундаментальной проблемой внедрения китайской живописи в российскую образовательную систему являются принципиальные различия в философско-эстетических основаниях художественных традиций. Отсутствие адаптированных программ для российских учащихся представляет собой значимую методическую проблему. Культурные барьеры являются не менее существенным препятствием для эффективного внедрения китайской живописи в российское образование. Сложность восприятия философско-символического подтекста китайского искусства обусловлена различиями в культурных кодах и традициях. Многие символы и образы китайской живописи, имеющие глубокое культурное и философское значение для носителей традиции, могут оказаться малопонятными для российских учащихся без специальной подготовки и контекстуализации [9].

Основная трудность в развитии китайской живописи в российском среднем художественном образовании заключается в необходимости синтеза диаметрально противоположных подходов: научно-обоснованной системы русского реалистического искусства и философско-эстетических принципов традиционной китайской живописи. Стремление к документальной точности воспроизведения природы в русской школе контрастирует с китайским акцентом на выражении духовных смыслов через художественные образы. Методологическим вы-

зовом становится разработка учебных программ, способных интегрировать техники китайской живописи в систему среднего художественного образования России без потери их культурной аутентичности. Необходимо переосмысление установки Чистякова «по сюжету и приёму» в контексте китайской живописи, где техника и философская концепция неразделимы [10].

Еще одной трудностью интеграции китайской живописи в среднее художественное образование России является необходимость преодоления культурно-методологических различий. Китайская живописная традиция базируется на специфическом философско-эстетическом фундаменте, существенно отличающемся от принципов российского академического искусства. Отсутствие адаптированных учебно-методических материалов, учитывающих эти различия, затрудняет системное внедрение китайской живописи в образовательный процесс.

Государственная политика Китая, направленная на реформирование и развитие национальной культуры, описанная в статье Су Цзюнь и Гао Фуцзя, свидетельствует о стремлении страны к культурному экспорту. При этом российская сторона также заинтересована в обогащении своих образовательных программ элементами мировых художественных традиций. Однако наблюдается недостаточность институциональных механизмов для эффективного взаимодействия в сфере художественного образования именно на среднем уровне, в отличие от высшего образования, где уже налажены определенные связи. Перспективным направлением является создание единого информационного банка данных учебно-методических и дидактических материалов по китайской живописи, доступного для российских художественных школ. Развитие цифровых ресурсов и дистанционных образовательных технологий, о которых говорится в анализируемой статье, открывает новые возможности для внедрения элементов китайской живописи в российское среднее художественное образование без необходимости физического присутствия китайских преподавателей. Межнациональные культурно-образовательные проекты, упомянутые авторами статьи, могут стать эффективной платформой для адаптации китайских живописных техник к российским образовательным стандартам. Такой подход позволит сформировать универсальные педагогические модели, учитывающие особенности обеих художественных традиций. Важным аспектом является необходимость подготовки педагогических кадров, способных квалифицированно преподавать китайскую живопись в российских учреждениях среднего художественного образования. Система повышения квалификации российских педагогов может включать стажировки в Китае и освоение методик китайской живописи под руководством носителей традиции [11]. Мультимедийные технологии, упоминаемые в статье как эффективное средство обуче-

ния, могут играть важную роль в преодолении материально-технических ограничений и повышении доступности образцов китайской живописи для российских учащихся. Организация конкурсов китайской живописи может быть эффективно адаптирована для российского образовательного контекста. Такие конкурсы не только повышают мотивацию учащихся, но и создают условия для сравнения и анализа работ, что способствует более глубокому пониманию техники и принципов китайской живописи [12].

Развитие международного сотрудничества в сфере подготовки педагогических кадров, способных преподавать китайскую живопись, может стать ключевым фактором преодоления существующих трудностей. Организация совместных выставочных проектов, которая уже активно развивается в рамках российско-китайского культурного сотрудничества, способствует популяризации китайской живописи и формированию интереса к ее изучению среди российских учащихся. Расширение материально-технической базы за счет привлечения спонсорских средств и государственной поддержки также является необходимым условием для полноценного развития китайской живописи в российском образовании [13, 14].

Цифровизация образовательного процесса открывает новые возможности для преподавания китайской живописи в России через использование онлайн-платформ и виртуальных мастер-классов. Это позволяет частично преодолеть географические барьеры и дефицит квалифицированных специалистов. Подготовка педагогических кадров, способных преподавать китайскую живопись, требует специальных программ повышения квалификации и организации стажировок в Китае для российских преподавателей изобразительного искусства [15].

Образовательная модель взаимодействия, созданная русскими художниками-эмигрантами в Китае, может служить прототипом для внедрения элементов китайской живописи в российское среднее художественное образование. Этот опыт подтверждает принципиальную совместимость двух художественных систем при сохранении их национальной специфики. Синтез стилевых традиций, наблюдаемый в работах китайских учеников русских мастеров (использование композиционных приемов, колористики, традиций реализма наряду с тяготением к монохромной традиционной живописи тушью гохуа), демонстрирует продуктивность межкультурного художественного обмена, который может быть транслирован в современную образовательную практику [16].

Данный модуль должен быть внедрен как эффективный инструмент расширения межкультурного художественного диалога и обогащения образовательной программы новыми эстетическими концепциями. Модуль должен быть направлен на комплексное освоение уча-

щимися художественных училищ и колледжей не только технических аспектов китайской живописи, но и ее философско-мировоззренческих основ. Структура образовательного процесса должна быть организована вокруг трех взаимосвязанных компонентов: философско-эстетического, технико-практического и культурно-исторического.

Философско-эстетический компонент должен быть сосредоточен на изучении фундаментальных принципов китайской эстетики, связанных с даосизмом, конфуцианством и чань-буддизмом, что позволит учащимся осмыслить такие ключевые категории как «ци», «инь-ян» и «пустота» не только теоретически, но и в контексте художественной практики.

Технико-практический блок должен быть организован как система постепенно усложняющихся упражнений, направленных на освоение специфических приемов работы с традиционными материалами китайской живописи. Особое внимание должно быть уделено развитию навыков работы с кистью, тушью и минеральными красками на рисовой бумаге, что способствует формированию особой чувствительности руки и глаза художника.

Культурно-исторический компонент должен быть интегрирован с российским художественным контекстом, демонстрируя учащимся не только различия, но и точки пересечения восточной и западной художественных традиций. Этот аспект представляется особенно ценным для формирования у будущих художников широкого

кругозора и способности к творческому синтезу разных культурных парадигм.

Методическая организация модуля должна быть основана на сочетании различных форм учебной деятельности: от интерактивных лекций и мастер-классов до самостоятельных творческих проектов и выставочной деятельности. Принципиальной особенностью предлагаемого подхода должно быть активное вовлечение специалистов-носителей китайской культуры, что создаст условия для подлинного межкультурного диалога.

Дальнейшее развитие модуля должно быть связано с расширением тематического охвата (включение каллиграфии, пейзажной и портретной живописи) и углублением международного сотрудничества с китайскими образовательными учреждениями. Это позволит сформировать устойчивую систему культурного обмена, способствующую взаимообогащению художественных традиций России и Китая.

Выводы

Таким образом, предлагаемый образовательный модуль должен быть рассмотрен как перспективное направление развития российского среднего художественного образования, отвечающее современным тенденциям глобализации культурного пространства и потребностям в формировании поликультурной компетентности будущих специалистов в области изобразительного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юй С. Опыт преподавания китайской традиционной живописи в художественном образовании России / С. Юй // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5(109). – С. 169–176. – DOI 10.24158/spp.2023.5.24. – EDN VVHVJM.
2. Му К. Проблемы становления и развития станковой живописи в китайском искусстве XX века: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.04 / Му Кэ; науч. рук. И.Л. Арустамова. – Москва, 2019. – 178 с.
3. Юй, С. Кейс-анализ практики преподавания китайской живописи в российского дополнительного художественного образования / С. Юй // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 5. – С. 1–16.
4. Цзюй Ч. Процесс обучения изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Цзюй Чжаочунь; науч. рук. И.А. Соловцова. – Волгоград, 2014. – 210 с.
5. Художественное образование Китая и России: к проблеме сохранения национальной идентичности в условиях межкультурного диалога // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – № 1. – DOI: 10.17805/zpu.2024.1.22.
6. Овсянникова О.А. Техника китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей подростков на уроке изобразительного искусства / О.А. Овсянникова, Н.Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 130–139. – DOI: 10.26170/ro20-03-15.
7. Ли Б. Влияние российского современного художественного образования на художественное образование Китая / Б. Ли // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, № 1–1. – С. 220–225. – DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.126.
8. Рудакова Т.Л. Размышления о совместной русско-китайской программе по подготовке педагогов изобразительного искусства / Т.Л. Рудакова // *Asiatica: Труды по философии и культурам Востока*. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 92–102.
9. Чжан С. Художественное образование в России и Китае как средство актуализации культурного наследия: перспективы развития / С. Чжан, Ф. Хуан // Знание. Понимание. Умение. – 2023. – № 4. – С. 224–231. – DOI: 10.17805/zpu.2023.4.20.
10. Пин Ван. Влияние русской художественной школы на развитие китайской традиции живописи маслом / Ван Пин // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2013. – №4 (51). – С. 207–214.
11. Су Цзюнь. Актуальные аспекты развития китайско-российского взаимодействия в сфере культуры, искусства и художественного образования / Цзюнь

- Су, Фуцзя Гао / Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2023. – С. 24–28.
12. Сунпин Ю. Методы преподавания традиционной китайской живописи в системе общего образования Китая / Ю. Сунпин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 10(102). – С. 229–234. – DOI: 10.24158/spp.2022.10.36.
13. Симоненко У.М. Взаимообмен России и Китая в области живописи / У.М. Симоненко // Восприятие в общественном сознании России стран - соседей Российской Федерации: Сборник научных трудов. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2024. – С. 91–95.
14. Сюй Цидун. Китайско-российский культурный обмен в сфере искусства масляной живописи (на примере творчества Го Шаогана) / Сюй Цидун // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 61. – С. 81–90. – DOI: 10.31773/2078–1768-2022-61-81-90.
15. Дин Д. Эволюция содержания художественного образования в школах Китая / Д. Дин // Инновационные тренды и драйверы устойчивого развития социально-экономических процессов в условиях перехода к цифровому обществу. - 2023. – С. 298–301.
16. Чэнь Синь. Диалог культур через творчество: живопись китайских мастеров - учеников русских художников-эмигрантов в Китае в XX веке / Синь Чэнь // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – №41–1. – С. 45–52.

© Юй Сунпин (yu523545831@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЧЕВЫЕ ПОРТРЕТЫ В ПЬЕСАХ М. АРБАТОВОЙ

SPEECH PORTRAITS IN THE PLAYS
OF M. ARBATOVA

O. Bil

Summary: In recent decades, interest in studying the language of prose, dramatic, lyrical works of female authors has increased in the research literature. Female dramaturgy is a unique and multifaceted area of literature that reflects social, cultural realities, the inner world, the experiences of heroes, their conflicts, creates unique speech portraits and images that emphasize the original view of a female playwright in literature.

The purpose of the study is to identify speech portraits in the dramaturgy of M. Arbatova. The scientific novelty of the study lies in identifying the potential of speech images functioning in the plays of M. Arbatova. The article examines speech representations of various models of images in the works of M. Arbatova. Within the framework of the study, two dominant models are identified: model 1 «The image of abstract concepts», model 2 «The image of a specific hero». In addition to the main models, other variants of speech portraits are noted («Image of Relationships», «Mode of Actions»). As a result, it was established that speech portraits, as important elements of a dramatic text, often convey a figurative vision, serve as a means of conveying the author's idea, reflect social and cultural contexts, and are a vivid example of a woman's linguistic view.

Keywords: M. Arbatova, women's literature, women's drama, language of a work of art, speech portrait, speech image.

Биль Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Белгородский
государственный национальный исследовательский
университет
bilolg@yandex.ru

Аннотация: В последние десятилетия в исследовательской литературе возрос интерес к изучению языка прозаических, драматургических, лирических произведений женских авторов. Женская драматургия представляет собой уникальную и многогранную область литературы, в которой отражаются социальные, культурные реалии, внутренний мир, переживания героев, их конфликты, создаются уникальные речевые портреты и образы, подчеркивающие оригинальный взгляд женщины-драматурга в литературе.

Цель исследования – выявление речевых портретов в драматургии М. Арбатовой. **Научная новизна исследования** заключается в выявлении потенциальных возможностей речевых образов, функционирующих в пьесах М. Арбатовой. В статье рассмотрены речевые репрезентации различных моделей образов в произведениях М. Арбатовой. В рамках исследования выделены две доминирующие модели: модель 1 «Образ абстрактных понятий», модель 2 «Образ конкретного героя». Кроме основных моделей, отмечены другие варианты речевых портретов («Образ отношений», «Образ действий»). В результате установлено, что речевые портреты, как важные элементы драматургического текста, зачастую передают образное видение, служат средством передачи авторской идеи, отражают социальные и культурные контексты, представляют собой яркий пример женского языкового взгляда.

Ключевые слова: М. Арбатова, женская литература, женская драматургия, язык художественного произведения, речевой портрет, речевой образ.

Введение

Литература является словесным видом искусства. От других видов искусств ее отличает то, что авторы используют слово, речь, язык как средство создания образов, героев, их настроений, передают свои мысли, чувства, переживания персонажей, пытаются воздействовать на читателя (слушателя, зрителя). В то же время слово в художественных произведениях (лирических, прозаических, драматургических) представляет собой особое средство образного изображения окружающего мира, является основной материальной составляющей информации, воздействия, а также источником индивидуальности и субъективности, а также воссоздает речевую деятельность героев.

Драматургия – это вид словесного искусства, который отличается тем, что основу действия составляют речевые реплики героев. Важным здесь являются речевые строения отдельных высказываний персонажей, речевые структуры диалогов, авторские ремарки. Именно в драматургии особая роль принадлежит говорению персонажей, речевые проявления в данном случае пред-

ставляют собой основную зону композиции, структуры произведения.

В современной литературе женская драматургия занимает особое место, привнося в художественный мир произведений уникальные речевые модели, портреты, образы, позволяющие глубже понять характеры персонажей, их внутренний мир, социальные контексты. Как отмечают исследователи, «взлет современной женской драматургии был в определенной степени подготовлен совместными усилиями женщин-драматургов начала XX столетия» (Женская драматургия, 2009, с. 4), «факт женского драматургического творчества не вызывает сомнений и сопровождается растущим интересом и признанием» (Карпова, 2013, с.93), это тонкий мир, позволяющий найти новые приемы, методы, методологию (Туралина, 2009, с.4). Тенденцией в современной драматургии становится все большее количество женщин-авторов, среди которых можно отметить следующих драматургов: Арбатова М., Гремина Е., Драгунская К., Исаева Е., Кучкина О., Михайлова О., Мухина О., Петрушевская Л., Разумовская Л., Птушкина Н., Попова Е., Токарева В. и др. В связи с этим растет также интерес к анализу языка

женской драмы среди лингвистов, таких, как, например, Н.А. Туралина, И.П. Зайцева, М.И. Громова, М.Б. Борисова, Н.М. Сафонова, А.П. Старшова, Карпова Т.Н. и др.

Слова в современной женской драматургии имеют большое значение, поскольку с помощью лексики (а также грамматических средств, синтаксических конструкций, фонетических и интонационных характеристик) создаются разнообразные речевые портреты, образы. С одной стороны, их создание и использование обусловлены личным опытом говорящих, с другой стороны, зачастую это связано с окружающим миром говорящих. Портретирование образов окружающего мира (а также отвлеченных понятий), характеризующих героев и отражающих их мир, - неотъемлемая часть текстового пространства женской драматургии.

Несмотря на то, что на сегодняшний день опубликовано большое количество работ (лингвистических, литературоведческих, лингвopsихологических), посвященных описанию речевого портрета отдельной личности, класса людей, героев различных художественных произведений, персонажей отдельных авторов определенного периода, а также исследованию индивидуальных особенностей речевого поведения персонажей с лингвистической и психологической точки зрения, особенностей структуры речевого образа героев, взаимосвязи речевого и социального портретов, речевые портреты, созданные в женской драматургии являются мало изученными в лингвистической литературе.

Отсутствие комплексного исследования речевых портретов в женской драматургии обуславливает **новизну** нашего исследования.

Актуальность

Актуальность определяется тем, что исследование речевых портретов в женской драматургии – перспективное направление в науке о языке, поскольку женская драматургия представляет собой уникальное (в том числе языковое) явление. Сложность и многогранность речевых портретов, созданных в женских драматических текстах очевидна, поскольку речевые портреты, созданные женщинами-драматургами, самобытны с точки зрения языкового оформления, лексически, грамматически, эмоционально наполнены, представляют собой важный инструмент раскрытия личности и внутреннего состояния не только непосредственно говорящего персонажа, но и создаваемого образа. Через портретные интерпретации показано особое видение реалий окружающей действительности, специфическое восприятие мира женщиной-драматургом. Поэтому изучение речевых портретов, помогающих глубже понять творчество женщин-драматургов, раскрыть языковые особенности драматических текстов, определить своеобразие речи героев, перспективно.

Исследованием речевого портрета в разное время занимались разные ученые, среди которых: Балыкина Т.М., Бойко Л.Б., Гафарова А.С., Гордеева М.Н., Иссерс О.С., Крысин Л.П., Леорда С.В., Матвеева Г.Г., Осетрова Е.В., Панов М.В., Потапова В.В. Тарасенко Т.П., Туралина Н.А. и др. Работы названных ученых являются **теоретической базой исследования**.

Задачи

Задачи исследования следующие: проанализировать современные лингвистические работы, посвященные изучению речевых портретов пьес женских авторов; определить специфику драматургии с точки зрения наличия в текстовом пространстве разнообразных речевых образов; установить типы (модели) речевых портретов и описать их особенности в драматических произведениях М. Арбатовой; выделить выразительные средства, используемые при создании речевых портретов в пьесах М. Арбатовой.

Использованные нами **методы и приемы** обусловлены целью и совокупностью поставленных задач исследования. В работе использовался описательный метод, представляющий собой сбор, анализ и изложение данных, характеристик по теме исследования. При анализе фрагментов пьес М. Арбатовой применялся метод контекстуального анализа, позволяющий выделить специфику значений языковых единиц и их реализацию в контексте. Приемы количественного анализа, ставшие базой интерпретационного анализа полученных языковых данных, были применены при отборе языкового материала для анализа.

Материалом исследования послужили следующие произведения сборника «Старые песни о главном» М. Арбатовой («Завистник», «Уравнение с двумя неизвестными», «Алексеев и тени», «Анкета для родителей», «Виктория Васильевна глазами посторонних», «Сны на берегу Днепра», «Семинар у моря», «Сейшен в коммуналке», «Поздний экипаж», «Дранг нах вестен», «По дороге к себе», «Пробное интервью на тему свободы», «Пробный сеанс», «Взятие Бастилии»).

Практическая значимость

Практическая значимость исследования заключается в том, что описываемый в статье материал может использоваться при разработке курсов, посвященных анализу языка драматургических произведений современных авторов, а также при подготовке словарей языка отдельных авторов (в том числе драматургов).

Обсуждение и результаты

В современной женской драматургии создаются раз-

личные речевые портреты (людей, понятий, отношений), являющиеся базой повествования. Прямая речь персонажей характеризует говорящих, окружающие их вещи и образы, развертывает тему, идею произведения, удерживает интерес читателей (зрителей), является средством развития действия. Представляя собой непрерывную речевую линию, высказывания героев способствуют также самораскрытию персонажей или раскрытию через окружающие предметы, объекты, действия других людей и т.д.

Драматический герой в текстовом пространстве высказывается непосредственно от себя, раскрывается как само сущее «я» - действующее... Он окружен другими лицами, которые говорят о нем, обсуждают его, обращаются к нему» (Эпштейн, 1988, с. 287), другими образами, характеризующими его, его образ жизни, мировоззрение, психологическое состояние. В этом он проявляется как носитель речи, проявляющий себя в произносимых вслух либо «про себя» высказываниях (Зайцева, 2007, с. 89).

Слова, которыми владеют персонажи пьес М. Арбатовой и посредством которого создаются речевые портреты в драматургии названного автора, во владении героев драматических произведений имеют повышенную семантическую нагрузку, находятся «на перекрестке двух модусов существования: в себе и для других» (Зайцева, 2007, с.90).

Слово в драматургии М. Арбатовой полифункционально, это средство общения, воздействия, управления, регуляции, средство мышления, носитель памяти, сознания героев. Ведущими являются следующие функции:

- функция визуального изображения (визуальная конкретизация внешнего облика персонажей пьес, отношений между героями, их внутреннего мира, эмоциональных состояний, деталей внешнего (окружающего) пространства, понятий, характеризующих их образ жизни и окружающую их обстановку).
- функция характеризующая заключается в том, что речевые характеристики показывают читателю внешние характеристики персонажей, а также самого себя, т.е. непосредственно говорящего в данный момент героя (возраст, внешние данные, особенности поведения, эмоции и чувства), а также детально рисуют абстрактные понятия.
- функция выделительная состоит в том, чтобы сделать образ запоминающимся, оригинальным, не похожим на другие. В данном случае речь является мощным инструментом, позволяющим читателю сформировать образ.
- функция сравнительная – сравнение речевых характеристик позволяет противопоставить героев (понятия, отношения) друг другу, раскрыть каждого (каждое) в соотношении с другими, выявить

своеобразие речи каждого персонажа, отметить схожие и отличительные характеристики речевых портретов. Параллельное сравнение речевых образов – это важный прием при анализе языка современной женской драматургии, в том числе творчества М. Арбатовой. Особенно важны здесь слова-маркеры (глаголы, имена прилагательные, наречия, реже – имена существительные), которые придают индивидуальность образам, данная лексика начинает ассоциироваться с тем или иным героем / образом.

— функция психологическая – слова раскрывают эмоциональное состояние героев, характеризуют окружающий мир.

Используя речевые портреты, М. Арбатова создает индивидуальные образы, которым присущи индивидуализированные, неординарные характеристики, образы коллективные – узнаваемые личности, характеризующие определенный социальный класс людей, какую-либо профессиональную, возрастную группу, а также уникальные речевые образы окружающего мира, абстрактных понятий, действий и т.д.

В исследовательской литературе существует большое количество терминов: «речевой портрет», «коммуникативный портрет», «социолингвистический портрет», «фонетический портрет» и др., зачастую используемые как синонимичные. Как правило, акцент в исследованиях делается на описании портретов героев произведений, лиц, принадлежащих к определенной социальной группе, отмечается также функция воздействия как основная при создании речевых портретов. При этом речевые образы, например, отвлеченных понятий не рассматриваются.

Под термином «речевой портрет» в лингвистической литературе понимается следующее:

1. Это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности (Леорда, 2006, с.6);
2. Совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования (Тарасенко, 2007, с.8);
3. Набор речевых предпочтений в определенных обстоятельствах для обозначения намерений и воздействия на слушающего (Матвеева, 1993, с.87);
4. Воплощенная в речи языковая личность, объединенная с другими личностями в одну социальную общность (национальную, демографическую, профессиональную) (Бабушкина, 2012, с. 8).

Мы под речевым портретом / речевым образом в произведениях современной женской драматургии (в том числе в драматургии М. Арбатовой) будем понимать совокупность характеристик (фонетических, лексических,

морфологических, синтаксических) речи персонажей пьес, отражающих специфику личности, социальную, профессиональную (иногда национальную) принадлежность, возраст, темперамент и проч., а также характеризующих (создающих) речевые образы неодушевленных объектов, понятий, отношений и т.д. Набор речевых средств, которыми оперирует тот или иной персонаж пьес, определяет его индивидуальность (а иногда классовость), манеру поведения, выбор коммуникативных стратегий и тактик поведения, формирует окружающий мир вокруг него. В результате чего в текстовом пространстве пьес М. Арбатовой функционируют самые разнообразные речевые образы. В соответствии с чем можно обозначить несколько моделей речевых портретов, созданных персонажами произведений в драматургическом пространстве анализируемого автора. Самыми яркими среди таких речевых портретов являются следующие модели:

- модель 1 «Образ абстрактных понятий»,
- модель 2 «Образ конкретного героя», репрезентируемая двумя типами: само образ и образ другого героя.

Кроме названных моделей, можно отметить также: «Образ отношений», «Образ действий».

Например, в пьесах «Уравнение с двумя неизвестными», «Алексеев и тени» доминируют речевые портреты абстрактных понятий. Речевые образы героев и само образы присутствуют во всех пьесах автора, однако наиболее ярко они созданы в «Анкета для родителей». Образы отношений непосредственно связаны с образами конкретных героев и функционируют, например, в пьесе «Семинар у моря».

Проанализируем наиболее распространенные модели речевых портретов, функционирующих в текстовом пространстве А. Арбатовой.

МОДЕЛЬ 1. Речевой образ абстрактных понятий

Доминирующими образами, словесно созданными героями в текстовом пространстве драматургии М. Арбатовой, являются образы жизни, красоты, смерти, страха, творчества, движения, счастья, молодости, старости, воспоминаний, мировоззрения, правды, юности.

Отметим, что доминирующими речевыми портретами абстрактных образов, например, в пьесе «Завистник» являются следующие образы: «правда», «творчество», «жизнь», «смерть», «юность»; в пьесе «Уравнение в два неизвестных» - «красота», «юность», «жизнь»; в пьесе «Алексеев и тени» - «движение», «правда», «воспоминания»; в пьесе «Анкета для родителей» - «мировоззрение», «красота», «правда», «жизнь».

Речевой портрет «жизни» изображается говорящими

персонажами пьес как некий развивающийся, движущийся поток, наполненный переживаниями и представляющий собой источник творчества. Зачастую жизнь – это символ счастья, надежды:

Суок. Жизнь – это только вариации на тему наших надежд.

В текстах можно четко проследить выстроенную цепь: жизнь – творчество – счастье (реже молодость, детство) с одной стороны, с другой – параллель: жизнь – мучение – смерть / исчезновение. Словесно это поддерживается такими опорными существительными, как течение, шествие, становление, а также глаголами исчезнуть, прощаться, оставить, отворачиваться, (не) чувствовать.

Маэстро. Счастливым можно быть и когда пройдет молодость. В молодости я мучительно жил.

Маэстро. Иногда сквозь реальные обстоятельства моей жизни, сквозь вещи, стены моего дома проступают образы какой-то другой жизни. Комната, голубая от сумерек и стен, крашенных масляной краской. Чистая комната с игрушками.

Примечательно то, что в данной словесной линии создаются также речевые портреты страны, города, улицы и более конкретных объектов, крупных (дом, кафе, почта, транспорт) и мелких (пальто, башмак, замок, ложка, обои).

Маэстро. Я совершенно не понимаю, кому нужны города, заводы, хлеб, если не будет самих людей, если будут не люди... надо прощаться с миром.

Речевой образ «смерти» традиционно представлен в женской драматургии как естественное завершение существования и словесно связан с образом воспоминаний (иногда мировоззрения). Интересным является параллель: смерть человека (физическая или духовная) – исчезновение окружающего мира вокруг, вещей, привычной обстановки.

Маэстро. Сначала исчезли страны, города, возможность быть богатым, красивым, иметь детей. Потом меня покинули улица, кафе, почта, транспорт. Потом стремительно произошло исчезновение вещей рядом, под боком: ускользнули из моей власти коридор, на моих глазах прекратилось существование пальто, замка, башмаков.

Речевая модель образа **красоты** связывается в драматургическом пространстве с человеком (людьми). Драматургом (вернее, его говорящими персонажами) в текстовом пространстве создаются два словесных образа:

- красота как эстетическая категория, представляющая собой гармоничное сочетание чего-либо и вызывающая эстетическое наслаждение:

Неля. Красота. Красота ...она в гармонии. Мир есть красота. Красота в мире. И в нас тоже. Но в мире больше...

- красота конкретного персонажа:

Аня. Большие глаза. Красивые. Большие красивые глаза у нее.

Мая. Красивая она. Красивая. Густые волосы. Большие глаза. Глаза синие-синие. И большие...

Таня. Он мне всегда нравился, потому что красивый. Красивый, потому что высокий, статный...

Зачастую в текстах пьес можно проследить словесные оппозиции «жизнь – смерть», «счастье – несчастье», «молодость – старость». Противопоставление данных речевых образов в произведениях подчеркивается другими антонимическими парами различных частей речи, например, такими, как «хорошо – плохо», «медленно – быстро», «сильный – слабый», «медленный – быстрый», «далекий – близкий», «день-ночь», «вода – огонь», «строить – ломать», «радоваться – огорчаться (чаще расстраиваться)».

Не всегда привычные значения антонимов характеризуют соответствующие понятия (например, жизнь – хорошо, движение – быстро). В некоторых текстах в женской драматургии можно отметить неожиданные характеристики (молодость – далеко, несчастье – строить):

Таня. Скучно по молодости. Противно...

Как показывает анализ диалогов и монологов пьес речевые образы абстрактных понятий в речевом пространстве не существуют изолированно, всегда есть взаимосвязь одного образа с другим (или с несколькими образами).

МОДЕЛЬ 2. Речевой портрет конкретного героя

Словесно образы говорящих персонажей (само образы) неразрывно связаны с другими создаваемыми образами в текстовом пространстве. Говорящие герои, портреты которых создаются ими самими, и создаваемые абстрактные образы существуют неразрывно друг от друга. Например: творчество – художник, жизнь – человек, жизнь – дом, счастье – девушка и т.д. Такие образы функционируют в текстовых фрагментах, словесно вплетены друг в друга.

Данная модель в драматургических текстах представлена двумя типами:

1. речевой само образ, представляющий самохарактеристику говорящего героя (например, в пьесе «Алексеев и тени»),
2. речевой портрет другого персонажа, словесно созданный говорящим и включающий совокупность особенностей (внешнего вида, поведения, действий и т.д.) данного героя (например, в пьесах «Алексеев и тени», «Анкета для родителей»).

Речевое само создание – редкое явление в произведениях М. Арбатовой. Например, этот прием используется в пьесах «Алексеев и тени», «Семинар у моря», при этом само описание характерно как женским, так и

мужским персонажам. В пьесах «Сны не берегу Днепра», «Анкета для родителей» можно отметить само описание внутреннего состояния и действий героя.

Таня. Я всегда знаю, когда замолчать или уйти.

Мая. Я была невыносима. У меня были две косички, огромные обиженные глаза, я ходила за ним, как сурок.

Пятеркина. Я же здоровая как лошадь! Я никогда не болела! Я же спортсменка!

Голос Горного. Я ведь работал всю жизнь как вол... я всего добился сам... я же всего, Таня, боялся... я же из себя супермена по камешку собрал... мне ничего с неба ни упало.

Сидоркин. Я, Вася, такой неустроенный... Жить, можно сказать, негде, можно сказать не на что. Вся жизнь как рыба об лед.

Елена. Я сто раз рассказывала тебе, Володенька, что я умела плавать. Я плавала, Володенька, как птица.

Смирнова. Да я рисую как курица лапой.

Никита. Когда стреляешь не стыдно. Просто потом внутри пусто и холодно, как в детстве в погребке.

Речевой портрет другого персонажа включает в себя несколько характеристик, например, таких, как:

— характеристика внешнего вида. Особенно ярко это проявляется в пьесах «Завистник», «Виктория Васильевна глазами посторонних», «Анкета для родителей»:

Тутти. Садитесь... Человек со щеками, похожими на колени... Очень красиво. Любуйтесь, граждане.

Вика. У тебя фламандский нос. Волосы, как у Артемиды, и печальные тени под глазами.

Детский голос. Она как от можайского молока, только плечи пошире и шея покороче.

Аня. У Нади Ирискиной, когда она плачет или смеется, лицо совсем одинаковое. И глаза сразу во все стороны смотрят. Вроде не косые, а во все стороны смотрят

— характеристика действий героя. Приведем примеры из пьес М. Арбатовой «Завистник», «Виктория Васильевна глазами посторонних», «Анкета для родителей», «Сны не берегу Днепра»:

Тетя Аня. Мать... сядет на краешек и поет муторным голосом, как выюга за окошком.

Ирискин. А чего Надя, она по двору бегаёт как собака.

Речевые описания, констатирующие внешние данные, описывающие действия, являются менее распространенными, чем описания, дающие субъективные оценочные характеристики внешнего вида, эмоционального состояния, действий и т.д. Обратимся к анализу пьес: «Сны на берегу Днепра», «Виктория Васильевна глазами посторонних», «Анкета для родителей», «Семинар у моря», в которых при речевом описании героев можно отметить достаточно разнообразные лексически уникальные характеристики героев, принадлежащим к разным социальным группам:

Тетя Аня. Мать... сядет на краешек и поет муторным голосом, как выюга за окошком.

Вика. Моя дорогая, при всей внешней беззащитности ты целеустремлена, как танк, и холодна, как счетная машина.

Шатен. Последи за своей речью. Разговариваешь, как продавщица в овощном отделе.

Гремина. Мне Лерочка, когда рассказывала, я даже валокордин пила. Но вы вели себя как герой!

Черемуха. Слушай, ты железный, как утюг.

Горный. Взрослый человек, а накачиваешь себя как ребенок.

При создании речевых портретов в текстах М. Арбатовой активно используются различные выразительные средства: метафоры, эпитеты, олицетворения:

Маэстро. Но у меня есть абсолютное убеждение, что я умру. Может быть, я – вселенная?

Тутти. И тогда он лопнет, пролившись над городом золотым дождем!

Маэстро. Он – это высокомерие юности.

Маэстро. Может быть, я протяжен и бесконечен?

Однако самым распространенным выразительным средством, используемым при создании речевых портретов, является сравнение, показывающее единичное, особенное и всеобщее, как связанные отношениями сходства и различия (Туранина, 2011, с.55). Как отмечает Н.А. Туранина, предмет и образ сравнения в женской литературе (в том числе в драматургии) расширяют свою предметную соотнесенность, наряду с традиционными тематическими группами и лексемами, появляются совершенно неожиданные группы наименований в составе сравнения (Туранина, 2011, с.57). Образ сравнения (представляющий особый интерес при исследовании) в пьесах М. Арбатовой репрезентируется лексемами, которые можно объединить в несколько тематических групп, наиболее употребительными среди которых являются следующие: инструменты, продукты, предметы быта, животные, растения, люди / профессии и некоторые другие: *тело как иголка, я как честный офицер, глаза как у матери, вы как карась, она как овощерезка, он как творог, она как муха в укропе, молодая как коза, она как барыня, ты как школьник, мы как весенние цветы.*

Речевые портреты, функционирующие в текстовом пространстве М. Арбатовой, создают уникальные художественные образы. Портретирование абстрактных понятий, явлений, действий, а также конкретных героев мотивирует читателя (зрителя, слушателя) к дальнейшему пониманию и раскрытию самобытности произведений женщин-драматургов.

Заключение

В результате проведенного исследования, цель которого состояла в определении основных моделей речевых портретов в драматургии М. Арбатовой, были сделаны следующие **выводы**.

В современной литературе женская драматургия занимает особое место, привнося в художественный мир произведений уникальные речевые модели, портреты, образы, позволяющие глубже понять характеры персонажей, их внутренний мир, социальные контексты.

Речевые портреты, представленные в женской драматургии, используются для передачи эмоционального состояния, репрезентируют мотивы героев, их жизненные позиции, окружающий мир.

Речевые образы в пьесах М. Арбатовой, представляющие собой совокупность речевых особенностей (лексических, фонетических, синтаксических, интонационных и др.), через которые проявляется индивидуальность персонажа, воссоздается характер героя, раскрывается его социальный статус, эмоциональные переживания, философские взгляды, представлены несколькими моделями, основными среди которых являются: речевой образ абстрактных понятий и речевой образ конкретно героя (само образ, образ другого героя).

Речевые портреты М. Арбатовой отличаются эмоциональностью, насыщенностью, разнообразием и глубиной. При создании речевых образов драматургом зачастую используются разнообразные выразительные средства языка: метафоры, сравнения, олицетворения, эпитеты. При этом доминирует сравнение, являющееся инструментом, позволяющим передать уникальный языковой опыт автора, а также раскрыть образы более ярко и полно, подчеркнуть неожиданные признаки, сделать восприятие многоплановым, добавить эмоциональную нагрузку.

Изучение языка женской драматургии открывает новые горизонты для понимания человеческих переживаний и социальных контекстов, делая ее важной частью современного театрального искусства и современной литературы.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в комплексном изучении речевых портретов в пьесах нескольких женских авторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики // Вестник Бурятского государственного университета. 11 / 2012. С.
2. Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ коммуникативного поведения этнической языковой личности: параметры и технология описания речевого

- портрета // Culture and Civilization. 2016, Vol. 6, Is. 6A. С. 326–335.
3. Женская драматургия Серебряного века / сост., вступ. ст. и коммент. М.В. Михайловой. СПб.: Гиперион, 2009. 568 с.
 4. Зайцева И.П. Поэтика современного драматургического дискурса: Монография. Изд. 2-е, перераб. и доп. Луганск: Альма-матер, 2007. 332 с.
 5. Карпова Т.Н. Женская драматургия: проблема связей в традиции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2013. № 5 (31): в 2-х ч. Ч. I. С. 93–96.
 6. Леорда С.В. Речевой портрет современного студента. Дисс. канд. фил. наук. Саратов 2006. 161 с.
 7. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дисс. д-ра филол. наук. СПб., 1993. 322 с.
 8. Тарасенко Т.П. Языковая личность старшеклассников в аспекте ее речевой реализации. Дисс. канд. фил. наук. Краснодар, 2007. 280 с.
 9. Туралина Н.А. Репрезентанты сравнения в женской прозе // Научные ведомости. Серия гуманитарные науки. 2011. №12 (107). Выпуск 10. С.55
 10. Туралина Н.А. Современная женская проза: взгляд лингвиста. Монография. Белгород: ООО «ГНК», 2009. 120 с.
 11. Эпштейн М.Н. парадоксы новизны: О литературном развитии XIX-XX веков. М.: Советский писатель, 1988. 416 с.
-

© Биль Ольга Николаевна (bilolg@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОСЛОВИЦЫ И ИХ ФИНАНСОВЫЙ КОНТЕКСТ В ЗАГЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

PROVERBS AND THEIR FINANCIAL CONTEXT IN ENGLISH-LANGUAGE NEWSPAPER AND MAGAZINE HEADLINES

D. Vasbieva

Summary: This paper considers the relevance of studying the specifics of using proverbs related to financial sphere in the headlines of articles in electronic versions of English-language newspapers and magazines. The research work defines proverbs and describes their role in journalism. The author analyzes the structure of headlines that include proverbs, and also examines the transformations that these proverbs undergo. The study reveals which proverbs, what purpose the authors use their metaphorical nature in the headlines of economic articles for, and what transformations these proverbs undergo. The findings are of practical value, they can be used in the process of teaching English in non-linguistic universities, courses related to the theory and practice of translation and lexicology.

Keywords: proverb, paremia, title, worldview, journalistic style.

Васьбиева Динара Гиниятулловна

Кандидат экономических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
dinara-va@list.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальность изучения специфики использования относящихся к финансовой сфере пословиц в заголовках статей электронных версий англоязычных газет и журналов. В рамках исследования дается определение пословицам и описывается их роль в публицистике. Автор анализирует структуру заголовков, включающих пословицы, а также рассматривает трансформацию, к которым подвергаются данные пословицы. В ходе исследования выявлены, какие пословицы, с какой целью авторы используют их метафоричность в заголовках экономических статей, каким преобразованиям подвержены пословицы. Результаты имеют практическую ценность, их можно использовать в процессе преподавания английского языка в неязыковых вузах, курсах, связанных с теорией и практикой перевода и лексикологией.

Ключевые слова: пословица, паремия, заголовок, картина мира, публицистический стиль.

В современных условиях изменения в финансово-экономической, политической и социальной сферах общества проявляются и в языке, важнейшем средстве коммуникации людей. В профессиональной сфере коммуникация расширяет межкультурные контакты и выступает регулятивным фактором взаимоотношений как внутри страны, так и между странами.

Картина мира по-разному формируется у представителей различных этносов и культур, причем их родной язык играет огромную роль как в выражении, так и в формировании мировосприятия. Фразеологизмы выступают в качестве части языковой картины мира, и они своеобразны для каждого языка [4]. По В.Н. Телия, национальную языковую картину мира отражает его фразеологический состав [8, с. 215]. Следует отметить, что, во фразеологической картине мира есть существенные отличия.

В работе рассматриваются единицы фразеологии – пословицы в разрезе современной парадигмы лингвистического знания – коммуникативной лингвистики с изучением роли языковых единиц в речевом общении.

Пословицы выступают в качестве сложных и разноплановых образований [6]. Во-первых, они могут быть использованы как фразеологические единицы, устойчивые сочетания [12]. Во-вторых, пословица – это «устойчивый афоризм фольклорного происхождения ...» [1], где многие исследователи выделяют ярко выраженную

коллективность творчества. В-третьих, пословица – это единица, репрезентирующая национальную картину мира лингвокультурного сообщества [3], в котором человек – центр осмысления и выражения оценки.

В публицистических текстах использование пословиц в заголовках позволяет авторам статей реализовать языковые вкусы и осуществлять выбор языковых средств [7].

Язык пословиц отличается лаконичностью, образностью, выразительностью, способностью к воспроизведению, целостностью, универсальностью, обобщенностью, логической завершенностью, содержательностью, что представляет определенный интерес для современной публицистики. Газеты и журналы эффективно применяют различные пословичные паремии не только в текстах, но и в заголовках для выделения той или иной информации и повышения ее эмоционального воздействия на читателя. Стремление современных журналистов привлечь как можно больше читательской аудитории приводит к тому, что одним из наиболее ярких способов выражения мыслей становится использование пословиц в заголовках газет и журналов, которые, как известно, занимают стилистически сильную позицию.

Возросший интерес к изучению пословиц с точки зрения лингвокультурологии и особенностей репрезентации ими концептов современной действительности в языковой картине мира определил актуальность исследования.

Поскольку СМИ становятся все более значимым практически во всех сферах жизни человека и общества, представляется важным изучение лингвистических способов воздействия текста на читателя.

В нашей работе были использованы статьи из современной англоязычной публицистики, а выбор заголовков был обусловлен законом воздействия, суть которого состоит в том, чтобы привлечь и удержать внимание читателей.

Исследование проводилось в разрезе пословиц о финансовой сфере, входящих в паремиологический фонд английского языка. Финансово-экономическая проблематика обуславливает наш выбор в связи с ее популярностью в современном мире публицистики. Изучение специфики использования пословиц в экономических текстах СМИ позволит специалистам по языкознанию углубить представление о картине мира, отраженной в национальных языках, в целом и определенных ее компонентах в частности.

Цель исследования - определить, насколько актуально использование английских пословиц тематической группы «финансовая сфера» в англоязычной газетно-журнальной публицистике.

Для достижения поставленной цели перед нами ставились следующие задачи: выявить, какие из этих паремий используются в заголовках экономических статей, в каком виде они представлены и какую цель авторы преследуют, используя метафоричность пословиц.

Материал исследования отбирался из электронных версий англоязычных газет и журналов, причем выбор пословиц, относящихся к финансовой сфере, осуществлялся в рамках научных работ Е.Н. Биктимирова [9; 10].

Методы нашего исследования включали наблюдение, сплошную выборку, количественный, качественный и контекстуальный анализ.

Как свидетельствует проведенный нами анализ заголовков, в которые включены пословицы, многие из них представлены расчлененным предложением или фразой, содержащей основную часть и парцеллят, часто отделенный от нее пунктуационным знаком (точка, вопросительный знак, двоеточие, скобки) [5]. Данный способ организации заголовка применяется для усиления его выразительности и экспрессивности, что, несомненно, воздействует на читателя, а правильное и уместное добавление известной пословицы придает ему дополнительную привлекательность [2, с.116]. Например:

Wall Street wrong, put all your eggs in one basket: Jim Rogers (The Economic Times, 14 Dec 2016). – Уолл-стрит ошибается, ставя всё на одну карту: Джим Роджерс (здесь

и далее перевод автора статьи. - Д.В.). В статье говорится о том, что диверсификация является одним из основных принципов инвестирования и финансового планирования. Согласно Е.Н. Биктимирову данная пословица может использоваться для обозначения диверсификации портфеля инвестиций, поскольку «распределение инвестиций по многим активам снижает риск» [10, с. 305].

В расчлененном заголовке пословица в отдельной пунктуационным знаком части, как, например:

P&G/Coty: Beauty in the eye of the beholder (Financial Times, 9 Jul 2015). – P&G/Coty: Красоту каждый понимает по-своему. По Е.Н. Биктимирову данная пословица может использоваться для оценки инвестиционных активов с точки зрения рисков и доходов. Метафоричность пословицы позволяет читателю, даже не обращаясь к тексту статьи, понять, что «инвестиции, которые кажутся непривлекательными одному инвестору, могут показаться привлекательными другому» [10, с. 306].

UK retail sales: all that glitters is not gold (The Guardian, 22 Oct 2015). – Розничные продажи в Великобритании: не все то золото, что блестит. Метафоричность пословицы в отчлененной части заголовка позволяет читателю понять, что увеличение количества покупок и большие объемы продаж не обязательно способствуют росту прибыли.

Проведенный анализ паремий в заголовках статей по экономике и финансам в англоязычных журналах и газетах продемонстрировал, что авторы часто видоизменяют пословицы. Следует отметить, что оригинальные авторские трактовки пословиц могут придать заголовкам еще больше привлекательности и заинтересовать больше целевой аудитории. Так, например, пословица *Make hay while the sun shines* (Куй железо, пока горячо) подверглась видоизменению в следующем заголовке:

Cool operators make hay as net sun shines (The Guardian, 18 Aug 2000). – Крутые операторы пользуются благоприятными обстоятельствами, пока светит солнце Интернета. Заголовок, содержащий видоизмененную паремию, раскрывает, как выбор правильных целей инвестиционными фондами приводит к большому выигрышу, несмотря на спад акций высокотехнологичных и интернет-компаний.

Пословица *Nothing ventured, nothing gained* подверглась преобразованию в вопросительную форму в следующем заголовке:

Nothing ventured, nothing gained? (The Guardian, 9 Oct 2004). – Кто не рискует, тот не пьет шампанского? Вопросительная форма пословицы ставит под сомнение ожидание высокой прибыли от инвестиций в венчурные фонды с высокой или относительно высокой степенью риска.

В заголовках также прослеживается трансформация некоторых компонентов исходной пословицы. Так, на-

пример, пословица *To kill two birds with one stone* преобразована в заголовке на *Killing four birds with one stone* (Financial Times, 3 Jun 2014). – *Убить четырех зайцев одним выстрелом*. Замена количественного числительного **two** на **four** приводит к удвоению значения: можно добиться четырех целей, вместо двух. Замена существительного **beauty** из пословицы *Beauty is in the eye of the beholder* на **benefits** в заголовке статьи: *Corporate art's benefits are strictly in the eye of the beholder* (Financial Times, 16 Aug 2016) (*Преимущества корпоративного искусства очевидны каждому*) свидетельствует об их взаимосвязи: преимущества выражают практический смысл вещи и выступают как мера красоты предметного мира. Замена **nothing** на **something** в заголовке: *Nothing ventured, something gained*. (The Guardian, 15 Aug 2009) приводит к противоположному значению: кто не рискует, тот что-то приобретает.

Пословица *It's no use crying over spilt milk* (*Слезаму горю не поможешь*) подверглась трансформации, представляющей собой сочетание замены компонентов с постановкой пословицы в вопросительную форму: *So who's crying over spilt milk?* (The Guardian 9 May 2001). / *Так кто же горю помогает слезаму?*

Перефразирование пословицы *Penny wise and pound foolish* (*Обрадовался крохе да ломоть потерял*) без изменения смысла дано в следующем заголовке: *Pinching pennies is all too often pound-foolish* (Financial Times, 7 Oct 2019). / *Экономия на пенни слишком часто оказывается глупостью*.

Другая же пословица *A bird in hand is worth two in the bush* (*Лучше синица в руке, чем журавль в небе*) перефразирована с изменением смысла на противоположный в следующем заголовке: *Why a bird in hand has never looked more valuable*. (Financial Times, 17 Jul 2008). / *Почему синица в руках никогда не выглядела столь ценной*.

Явление трансформации пословиц *Fight fire with fire* и *All that glitters is not gold*, возможно в меньшей степени, представлено включением в них других слов, в следую-

щих заголовках:

We can fight fire with fire on the renminbi (Financial Times, 3 Oct 2010). / *Клин клином вышибает в ситуации с юанем*. В статье речь идет о том, что, когда Китай покупает доллары, чтобы сохранить недооцененный курс юаня, США должны продать эквивалентное количество валюты. Данная поговорка означает ситуацию, когда кто-то использует те же самые приемы, действия и средства, которые вызвали неприятные моменты. Приведем пример из классики: «Чем заболел, тем и лечись, клин клином выгоняют» (Лев Толстой).

All that glitters may not be EM gold (Financial Times, 12 Jul 2016). / *Не все, что блестит, может быть золотом рынка развивающихся стран*. Это означает, что они не ослепительно дешевы, а на самом деле довольно дороги по меркам 21-го века.

Однако часто автор согласен со значением пословицы и не изменяет ее в заголовках, находя подтверждение в исследуемой им проблеме:

Garbage in garbage out (Financial Times, 24 Jan 2020). / *Мусор на входе – мусор на выходе*; *A stitch in time saves nine* (The Economist 22 Mar 2007). – *Упустишь огонь – не потушишь*. / *The darkest hour comes just before dawn* (The Economist 15 Oct 1998). – *После бури наступает затишье*.

Таким образом, анализ пословиц о финансах в заголовках англоязычных газет и журналов показал, что: авторы включают поговорки в заголовки своих статей из-за их высокой степени обобщения, лаконичности и точности; для придания неповторимого своеобразия и особой выразительности заголовку в большинстве случаев используются парцелляты, в которых присутствует пословица; наряду с включением пословицы в ее первоначальной форме, авторы часто видоизменяют ее, добавляя слова, заменяя отдельные компоненты, преобразовывая в вопросительную форму; заголовок становится еще более привлекательным за счет оригинального толкования пословицы авторами, которые тем самым выражают свою позицию и формируют у читателя определенный настрой на восприятие публикации и желание прочитать статью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О.П., Давыдочева М.А. Паремии: к вопросу терминологии в лингвистическом знании // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 4. С. 79–83.
2. Алексеева Т.Е., Федосеева Л.Н. Английские пословицы в заголовках научных статей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №12. С. 114–119.
3. Бабиян Т.В. Пословицы и поговорки как средства репрезентации лингвокультурных реалий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №10–2 (76). С. 48–50.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
5. Иноземцева Н.В. Парцелляция как основная синтаксическая модель заголовков иноязычных статей по методической проблематике // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 11. С. 114–118.
6. Птушко С.В. Окказиональные актуализации пословиц в заголовках англоязычной газетно-журнальной публицистики. Дис. канд. фил. наук 10.02.04. германские языки. Ниж Новгород, 2006. – 177с.

7. Ракитина Т.И. Пословицы и поговорки как прецедентный текст в заголовке современных СМИ // Исследования молодых учёных. 2020. 7(23). URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-23/speechwriting/proverbs-sayings.html>
8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
9. Biktimirov E.N. An Ounce of Common Sense is Worth a Pound of Theory // Advances in Financial Education. 2003. № 1. P. 8-11.
10. Biktimirov E.N. Cross-Cultural Connections: Using Russian Proverbs to Engage Students in the Business Classroom. Journal of International Business Education. 2019. № 14. P. 295-314.
11. Financial Times [Электронный ресурс]. <https://www.ft.com>
12. Rakhimjanova N.Z. Proverbs as phraseological units and their synonymy in English and Russian. Best Journal of Innovation in Science, Research and Development. 2024. 3(1). P. 584–588.
13. The Economic Times [Электронный ресурс]. URL: <https://economictimes.indiatimes.com>
14. The Economist [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economist.com/>
15. The Guardian [Электронный ресурс]. <https://www.theguardian.com>

© Васьбиева Динара Гиниятулловна (dinara-va@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ «ЗЕМЛЯ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОНЦЕПТОВ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА¹

Го Лихун

Доцент, Институт иностранных языков, Цицикарский
университет, (Китай);
Аспирант, Кемеровский государственный университет,
(Россия)
1120475263@qq.com

Го Синь

Институт иностранных языков, Цицикарский
университет, (Китай)
1551720947@qq.com

THE CONCEPT "EARTH/LAND" IN WORKS OF RUSSIAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF CONCEPTS AND THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

**Guo Lihong
Guo Xin**

Summary: This article is devoted to a comprehensive analysis of the concept «earth/land» as one of the key elements of the Russian linguistic picture of the world and its representation in works of Russian literature. The research is conducted within the framework of cognitive linguistics, based on the theory of concepts developed by leading domestic and foreign scholars. The research results are intended to contribute to a deeper understanding of the specifics of the Russian mentality and linguistic picture of the world, as well as to enrich existing ideas about the role of concepts in organizing the artistic space of a literary work.

Keywords: concept "earth/land", Russian literature, theory of concepts, linguistic picture of the world, cognitive linguistics, symbol, national consciousness, linguoculturology.

Аннотация: Настоящая статья посвящена комплексному анализу концепта «земля» как одного из ключевых элементов русской языковой картины мира и его репрезентации в произведениях русской литературы. Исследование проводится в русле когнитивной лингвистики, с опорой на теорию концептов, разработанную ведущими отечественными и зарубежными учеными. Особое внимание уделяется эволюции концепта и его роли в формировании и трансляции культурных кодов. Результаты исследования призваны способствовать более глубокому пониманию специфики русской ментальности и языковой картины мира, а также обогатить существующие представления о роли концептов в организации художественного пространства литературного произведения.

Ключевые слова: концепт «земля», русская литература, теория концептов, языковая картина мира, когнитивная лингвистика, символ, национальное сознание, лингвокультурология.

Введение

Концепт «земля» принадлежит к числу универсальных и одновременно национально-специфических констант культуры, играющих ключевую роль в формировании мировоззрения любого этноса. Для русской культуры и национального самосознания «земля» обладает особой, сакральной значимостью, выступая не только как физическое пространство, источник пропитания и богатства, но и как духовная опора, символ Родины, исторической памяти и неразрывной связи поколений. Многогранность и глубина этого концепта обуславливают его активное функционирование в языке и, как следствие, его всестороннее отражение и осмысление в русской литературе, которая традиционно является хранительницей и транслятором важнейших культурных кодов и ценностей. Изучение концепта «земля» в данном

контексте позволяет глубже понять основы русского национального характера и специфику мироощущения [2].

Исследование концепта «земля» в произведениях русской литературы приобретает особую актуальность в рамках современных антропоцентрических парадигм языкознания, в частности, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Теория концептов, разрабатываемая такими учеными, как Ю.С. Степанов, А. Вежицкая, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Д.С. Лихачев и др., предоставляет методологическую базу для анализа ментальных единиц, аккумулирующих знания и представления о мире и находящих свое выражение в языке. Языковая картина мира, в свою очередь, отражает способ восприятия и категоризации действительности, свойственный определенному языковому коллективу [5]. Русская литература, являясь важнейшей частью национальной

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке: научного фонда Департамента образования провинции Хэйлуцзян Китая, проект №145209166; научного фонда провинции Хэйлуцзян Китая, проект №2024B049; научного фонда Цицикарского университета Китая, проект №GJQTZX202311.

культуры, не только фиксирует существующие в языке концепты, но и активно участвует в их формировании, развитии и переосмыслении, предлагая читателю богатейший материал для понимания того, как концепт «земля» преломляется в индивидуально-авторском сознании и коллективном языковом сознании.

Целью настоящей статьи является анализ структуры, семантического наполнения и ценностных аспектов концепта «земля» на материале произведений русской литературы. В задачи исследования входит выявление основных когнитивных признаков и семантических слоев данного концепта, рассмотрение его образных, понятийных и символических компонентов, а также определение его роли в формировании языковой картины мира русских писателей и шире – русской лингвокультуры. Материалом для анализа послужили знаковые произведения русской классической литературы XIX–XX веков, в которых концепт «земля» занимает одно из центральных мест и получает многоаспектное художественное воплощение. Предполагается, что изучение данного концепта в указанном ракурсе будет способствовать более глубокому постижению как специфики русской литературы, так и особенностей национального мировидения.

Многогранность концепта «земля» в русской языковой картине мира: отправные точки для литературного анализа

Концепт «земля» является одним из фундаментальных и наиболее семантически нагруженных в любой культуре, однако в русской языковой картине мира он приобретает особое, многомерное звучание. Это слово-концепт аккумулирует в себе широкий спектр горизонтальных и вертикальных смысловых связей, простирающихся от конкретно-бытового до сакрально-метафизического уровня. Лексикографические источники фиксируют несколько основных значений лексемы «земля»: это и почва, верхний слой коры нашей планеты, пригодный для жизни растений; и суша в противоположность водному или воздушному пространству; и территория, находящаяся во владении или под управлением кого-либо (государства, общины, частного лица); и планета как астрономический объект. Однако за этими дефинициями скрывается глубинный пласт культурных коннотаций, ассоциаций и символических значений, которые делают «землю» ключевым элементом русского национального сознания и, следовательно, неисчерпаемым источником для художественного осмысления в литературе [3].

В русской лингвокультуре «земля» традиционно осмысливается как источник жизни, плодородия, как «земля-кормилица». Это представление уходит корнями в архаические аграрные культы и прочно закреплено в крестьянском мировоззрении, где земля выступает как

основа существования, гарант благополучия и продолжения рода. Отношение к земле в этом аспекте часто носит характер почти родственной: о ней заботятся, ее «чувствуют», с ней разговаривают. Данный пласт значимый связан с физическим трудом на земле, с циклами природы, с непосредственным контактом человека и природного мира. Земля дарует урожай, но требует взамен усилий, терпения и уважения, формируя тем самым особый тип трудовой этики и жизненной философии.

Наряду с витально-прагматическим аспектом, концепт «земля» в русской языковой картине мира неразрывно связан с понятием «Родина». «Русская земля», «родная земля» – эти словосочетания обладают мощным эмоциональным и аксиологическим зарядом, символизируя не просто территорию, но и духовное пространство нации, ее историю, культуру, судьбу. Земля выступает как объект любви и преданности, как святыня, которую необходимо защищать от врагов. Это сакральное восприятие земли пронизывает фольклор, исторические предания и находит яркое воплощение в литературе, где мотив защиты родной земли становится одним из центральных. Потеря связи с родной землей или ее осквернение часто трактуется как трагедия личного и национального масштаба.

Наконец, концепт «земля» включает в себя и более широкие философские, нравственные и даже эсхатологические смыслы. Земля – это место человеческого бытия со всеми его радостями и страданиями, «юдоль земная». Она может символизировать как прочность, опору, так и бренность, временность земного существования («предать земле»). В русской культуре сильно выражен мотив «припадения к земле», символизирующий покаяние, поиск истины, обретение сил или связь с предками (архетип «Мать Сыра Земля»). Таким образом, концепт «земля» оказывается встроенным в сложную систему оппозиций: свое/чужое, жизнь/смерть, материальное/духовное, профанное/сакральное, что и обуславливает его исключительную продуктивность в художественном творчестве, предоставляя писателям богатейший материал для создания многоплановых образов и глубоких философских обобщений.

Ключевые аспекты репрезентации концепта «земля» в русской литературе (на примере избранных произведений)

Русская литература, глубоко впитавшая в себя культурные коды и архетипы национального сознания, представляет собой богатейшее поле для исследования концепта «земля». Писатели разных эпох и направлений обращались к этой теме, раскрывая ее многогранный потенциал и наполняя индивидуально-авторскими смыслами. В художественных произведениях «земля» предстает не просто как физическое пространство или фон для дей-

ствия, но как активный, зачастую одухотворенный участник событий, как мерило нравственности, источник силы или арена трагических коллизий. Многообразие трактовок простирается от воспевания земли-кормилицы до философского осмысления ее роли в судьбе человека и всей нации, отражая сложную диалектику отношений между человеком и землей в русской культуре.

Одним из наиболее устойчивых и значимых аспектов является изображение «земли» как источника жизни, плодородия и нравственного здоровья. Этот мотив особенно ярко выражен в произведениях, посвященных крестьянской жизни и единению человека с природой. У Л.Н. Толстого, например, в образах Левина («Анна Каренина») или крестьян в «Войне и мире», близость к земле, труд на ней становятся путем к обретению смысла существования и внутренней гармонии. Позднее эта традиция нашла продолжение в творчестве писателей-«деревенщиков» (В. Распутин, В. Астафьев, Ф. Абрамов), для которых земля – это не только источник пропитания, но и хранительница вековых устоев, памяти предков и подлинных духовных ценностей, противостоящих разрушительным тенденциям урбанизации и технократизма. В их произведениях утрата связи с землей часто равносильна потере корней и нравственной деградации.

Не менее важной является репрезентация «земли» как Родины, сакрального национального пространства. Этот аспект пронизывает русскую литературу, начиная с древнерусских памятников, таких как «Слово о полку Игореве», где «Русская земля» выступает как единый, страдающий и требующий защиты организм. В произведениях Н.В. Гоголя («Тарас Бульба»), А.Н. Толстого («Петр Первый»), М.А. Шолохова («Тихий Дон»), А.Т. Твардовского («Василий Теркин») и многих других авторов тема защиты родной земли, любви к ней до самопожертвования становится центральной. Земля здесь – это не просто территория, но воплощение национальной идентичности, исторической памяти, культурного наследия и духовной силы народа [1]. Образ «матери-земли» часто переплетается с образом матери-Родины, придавая патристическому чувству особую глубину и интимность.

В аксиологическом измерении русская литература часто наделяет концепт «земля» высоким нравственно-философским статусом. Земля может выступать как свидетель человеческих деяний, как некий высший судья или источник правды. Характерен в этом смысле эпизод из «Братьев Карамазовых» Ф.М. Достоевского, где Алеша целует землю, что символизирует принятие мира, покаяние и мистическое единение с «живой жизнью». Идеи почвенничества, развивавшиеся Достоевским и другими мыслителями, подчеркивали особую связь русского человека с «почвой», с родной землей как основой национального духа и самобытного пути развития. В творчестве А. Платонова земля часто осмысливается в контексте

поиска всеобщего счастья, преодоления сиротства и построения справедливого мироустройства, хотя и несет на себе печать трагизма и несбывшихся надежд.

Наконец, русская литература не обходит стороной и драматические, конфликтные аспекты, связанные с «землей». «Земельный вопрос», проблемы собственности, крестьянской доли, социальной несправедливости остро ставятся в произведениях Н.А. Некрасова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, И.С. Тургенева, А.П. Чехова. Земля становится объектом борьбы, раздора, страданий, как, например, в эпопее «Тихий Дон» М.А. Шолохова, где вековая связь казака с землей подвергается жесточайшим испытаниям в горниле революции и Гражданской войны. Образы разоренной, политой кровью земли, покинутых или насильственно отнятых наделов отражают трагические страницы русской истории, подчеркивая не только созидательную, но и жертвенную роль земли в судьбе народа. Таким образом, концепт «земля» в русской литературе раскрывается во всей своей сложности и противоречивости, являясь неотъемлемой частью художественного мира и ключом к пониманию русской души.

Особенности функционирования и идейно-художественное значение концепта «земля» в русской литературе

Анализ репрезентации концепта «земля» в русской литературе позволяет сделать вывод о его исключительном статусе и многообразии выполняемых им функций. Прежде всего, «земля» часто выходит за рамки простого фона или места действия, становясь активным компонентом художественного мира. Она участвует в сюжетосложении, выступая как объект стремлений (обретение земли, возвращение на землю), причина конфликтов (борьба за землю) или конечный пункт жизненного пути. Более того, отношение к земле служит важнейшим средством характерологии: через призму этого концепта раскрываются внутренний мир персонажей, их нравственные устои, жизненные ценности и философские воззрения. Герои, органично связанные с землей, как правило, наделяются глубиной, мудростью и внутренней силой (например, Платон Каратаев у Л. Толстого или персонажи «деревенской прозы»), в то время как отрыв от нее часто сопряжен с духовным оскудением или трагической судьбой.

Идейно-художественное значение концепта «земля» в русской литературе огромно. Он служит мощным инструментом для воплощения широкого спектра тем и идей: от социально-исторических (крестьянский вопрос, судьбы России, войны и революции) до глубоко философских и экзистенциальных (смысл жизни, связь человека с космосом, проблема жизни и смерти, поиск правды и гармонии). «Земля» функционирует как сложный, многослойный символ, аккумулирующий

архетипические значения (мать-кормилица, символ плодородия и вечного обновления) и национально-специфические коннотации (святая Русь, русское поле, «почва»). Этот концепт во многом определяет специфику русского литературного хронотопа, где пространство часто надделено особым сакральным или судьбоносным смыслом, а время измеряется не только историческими событиями, но и природными циклами, неразрывно связанными с землей.

При этом важно отметить, что функционирование и осмысление концепта «земля» не статично; оно эволюционирует вместе с развитием литературы и общественной мысли. Если в классической литературе XIX века доминировали темы крестьянской доли, органической связи с природой и сакрального образа Родины, то в XX веке, особенно в советский период, акценты могли смещаться в сторону коллективного освоения земли, борьбы с природой или, наоборот, ностальгии по утраченной связи с «малой родиной» (как в «деревенской прозе»). Писатели разных направлений – от реалистов до символистов и постмодернистов – вносят свои нюансы в трактовку этого вечного концепта, отражая изменения в языковой картине мира и социокультурном контексте. Так, в современной литературе могут актуализироваться экологические мотивы, проблемы отчуждения человека от земли в условиях глобализации или переосмысление традиционных мифологем.

В конечном счете, концепт «земля» выступает в русской литературе как один из ключевых культурных маркеров, позволяющих глубже понять национальный характер, менталитет и систему ценностей [4]. Его многоаспектное художественное осмысление не только обогащает идейно-тематическое содержание произведений, но и способствует формированию и трансляции культурной памяти, обеспечивая преемственность духовного опыта поколений. Именно через призму таких фундаментальных концептов, как «земля», русская литература обретает свою уникальность, глубину и непреходящее значение как для отечественного, так и для мирового читателя, продолжая диалог о вечных вопросах человеческого бытия.

Заключение

Проведенное исследование концепта «земля» в произведениях русской литературы в контексте тео-

рии концептов и языковой картины мира подтвердило его фундаментальный статус и исключительную многогранность. Было выявлено, что данный концепт является одним из ключевых для русской лингвокультуры, аккумулируя в себе сложный комплекс понятийных, образных и ценностных компонентов. В русской литературе «земля» предстает не только как физическое пространство или источник жизнеобеспечения, но и как сакральный символ Родины, нравственный ориентир, арена исторических драм и объект глубоких философских рефлексий. Анализ показал, что писатели активно используют богатый семантический и ассоциативный потенциал этого концепта для создания художественных образов, выражения авторской позиции и отражения национального мировидения.

Изучение репрезентации концепта «земля» продемонстрировало, что он выполняет важнейшие идейно-художественные функции в литературных произведениях. Через его призму раскрываются характеры персонажей, строятся сюжетные коллизии, транслируются культурные коды и формируется специфический хронотоп русской литературы. Было установлено, что различные аспекты концепта – от «земли-кормилицы» и «родной земли» до «земли» как арены социальных конфликтов и духовных исканий – взаимосвязаны и часто переплетаются в рамках одного произведения, создавая многомерное и глубокое художественное целое. Применение подходов когнитивной лингвистики и теории языковой картины мира позволило систематизировать эти аспекты и показать их укорененность в национальном сознании.

Таким образом, концепт «земля» является неотъемлемой частью русской литературы и культуры, отражая исторический опыт народа, его духовные поиски и нравственные идеалы. Его изучение остается актуальным, поскольку открывает новые перспективы для понимания как классических, так и современных произведений, а также способствует более глубокому постижению русской языковой картины мира и национального менталитета. Дальнейшие исследования могут быть направлены на более детальный анализ эволюции концепта «земля» в различные литературные эпохи, его сопоставительное изучение в разных национальных литературах или исследование его специфики в творчестве отдельных авторов, что, несомненно, обогатит научные представления о роли концептов в языке и культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Печенкина О.Ю. Концепт РУССКАЯ земля (Святая Русь) в романе А.К. Толстого «Князь Серебряный» / О.Ю. Печенкина // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 3(33). – С. 225–230.
2. Попова Т.Г. Художественная картина мира как концептуализированное художественное пространство / Т.Г. Попова, А.О. Шубина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2010. – № 1(177). – С. 10–12.

3. Семенов А.Е. Вербализация концепта «земля» средствами русской фразеологии и лексикологии (лингвокультурологический аспект): специальность 10.02.01 «Русский язык»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Семенов Александр Евгеньевич, 2009. – 167 с.
4. Чжан И. Концепт «земля» в китайской и русской картинах мира / И. Чжан // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11–3(53). – С. 209–212.
5. Шубина А.О. Концепты художественной картины мира / А.О. Шубина // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2009. – № 4. – С. 94–98.

© Го Лихун (1120475263@qq.com), Го Синь (1551720947@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРИЗИС СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОВЕСТИ Б.А. ЛАВРЕНЁВА «СОРОК ПЕРВЫЙ»

Гречишкина Алла Николаевна

Аспирант, Херсонский Государственный педагогический университет
allapolkovnikova@yandex.ru

THE CRISIS OF SOCIAL IDENTITY IN THE STORY OF B.A. LAVRENEV "THE FORTY-FIRST"

A. Grechishkina

Summary: This article examines the problems of searching for a person's social identity in a crucial period of the era using the example of the story of B.A. Lavrenev «The Forty-first». The crisis of social identity in the context of political and social changes is an urgent problem faced by a significant number of people. The urgency of overcoming this crisis puts individuals in front of the need to choose the most effective adaptation strategy, while determining a successful behavior model becomes a determining factor in the interaction of the individual with the social environment.

For the most detailed consideration of the problems of the crisis of social identity in the story of B.A. Lavrenev «The Forty-first», we used the hermeneutic method, as well as interdisciplinary methods such as the method of content analysis and the historical and psychological method, some private scientific methods specifically sociological and socio-cultural, allowing us to study the close relationship of the features of the author's embodiment. the crisis of the characters' social identity with social and personality-psychological phenomena against the background of the historical context of the period of the 1917 revolutions in Russia and the subsequent Civil War.

Keywords: social identity, personality, individual, crisis, Lavrenev, Forty-first.

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы поиска социальной идентичности личности в переломный период эпохи на примере повести Б.А. Лавренёва «Сорок первый». Кризис социальной идентичности в условиях политических и социальных изменений представляет собой насущную проблему, с которой сталкивается значительное количество людей. Актуальность преодоления этого кризиса ставит индивидов перед необходимостью выбора наиболее эффективной стратегии адаптации, при этом определение успешной модели поведения становится определяющим фактором взаимодействия личности с социальной средой.

Для наиболее детального рассмотрения проблематики кризиса социальной идентичности в повести Б.А. Лавренёва «Сорок первый» нами был использован герменевтический метод, а также такие междисциплинарные методы, как метод контент-анализа и историко-психологический метод, некоторые частнонаучные методы, в частности, конкретно-социологический и социокультурный, позволяющие изучить тесную взаимосвязь особенностей воплощения автором кризиса социальной идентичности персонажей с социальными и личностно-психологическими явлениями на фоне исторического контекста периода революций 1917 года в России и последующей Гражданской войны.

Ключевые слова: социальная идентичность, личность, индивид, кризис, Лавренёв, Сорок первый.

Литературное наследие Б. Лавренёва – знаковое явление русской и советской литературы. Незаслуженно забытое в последние десятилетия, его творчество сегодня с нарастающей силой интересует и рядового читателя, и исследователя отечественной прозы XX столетия.

Повести Б.А. Лавренёва «Сорок первый» посвящены исследованиям Лейдермана Н.Л., Гуань Линьли, Треусовой Ю.М., Геронимуса Б.А., Суркова Е.Д. и других ведущих литературоведов. Так, Лейдерман Н.Л. исследовал повесть с точки зрения изучения метажанра, получившего в литературоведении название «поэма в прозе». Гуань Линьли рассматривал повесть Б.А. Лавренёва «Сорок первый» как материал к изучению трагических аспектов жизни в трактовке русских советских писателей 20-х и 70-х годов XX века. Треусова Ю.М. в своих исследованиях изучала повесть в качестве литературного материала модификации сюжетно-фабульной модели «любовь дикаря» как важного элемента про-

светительской и романтической литературы. Вместе с тем, проза Б.А. Лавренёва практически не изучалась с точки зрения художественного воплощения в ней кризиса идентичности человека, чем и обусловлена необходимость рассмотрения проблемы кризиса социальной идентичности человека в повести Б.А. Лавренёва «Сорок первый».

Сложную и драматичную картину кризиса социальной идентичности человека многопланово репрезентирует Борис Андреевич Лавренёв в своей повести «Сорок первый», написанной в 1924 году – автор показывает кризис идентичности на примере не только главных героев, но и второстепенных, что позволяет читателю ощутить настроение кризисности эпохи в целом. Поэтика повести «Сорок первый» вызывает, на наш взгляд, особый интерес: благодаря умелому конструированию образов, которые создаёт автор, читатель получает абсолютно чёткое представление о героях, ощущающих кризис социальной самоидентичности.

Выходец из семьи преподавателя гимназии, защитник Отечества в Первой мировой войне, белый офицер в начальный период гражданской войны, Борис Андреевич Лавренёв (1891–1959) чётко определил своё место в бушующем мире политических переустройств: он занял позицию большевиков и стал впоследствии советским писателем, публицистом, журналистом. В 1924 году в печать вышли сразу три повести Лавренёва – «Ветер», «Звёздный цвет» и «Сорок первый», сделавшие их автора известным.

В этот же период большой успех на театральной сцене имела его драма «Разлом» (1928), в годы Великой Отечественной войны Б.А. Лавренёв хорошо известен своими публикациями в центральных газетах как военный корреспондент. Неудивительно, что и герои произведений Б.А. Лавренёва также сталкиваются с проблемой социальной идентичности и определения своей политической и общественно-нравственной позиции.

В данной статье важным является термин социальной идентичности, активно используемый в научных исследованиях современных социологов. Одним из первых о важности социальной идентичности человека высказался Курт Левин (1948), который полагал, как отметила в своём исследовании Микляева А.В., «что человек нуждается в прочном ощущении групповой идентификации, чтобы сохранять ощущение внутреннего благополучия» [9: 12]. Впоследствии данное понятие было актуализировано в рамках психоанализа в связи с проблемой социальной идентичности. Весомый вклад в развитие данного понятия был сделан благодаря научным трудам Эрика Эриксона – понятие «идентичность» получило статус самостоятельной научной категории. Кроме того, в качестве предпосылок формирования современного концепта социальной идентичности необходимо остановить особое внимание на формировании идеи представителей символического интеракционизма – Ч. Кули, который, в частности, позиционирует идентичность как изначально социальный феномен. Значительный вклад в разработку теории межгрупповых отношений и теории социальной идентичности внесли работы представителя польской социологии Анри Тэшфела, согласно которым осознание человеком его места в социуме базируется на отнесении себя к определенной социальной группе.

Необходимо отметить, что тема кризиса идентичности человека в современном гуманитарном знании является актуальной проблемой. Впервые опасность уязвимости человека, противопоставления социуму и проблему внутренних конфликтов своего «я», выражающихся в болезненных переживаниях, обозначил как кризис идентичности немецкий философ В. Хёсле ещё в 90-ые годы XX века. в то время, как особенно остро кризис личной идентичности, выражается, безусловно, в самые драматические периоды истории – в периоды политических преобразований и общенациональных потрясений.

«Социальная ситуация нестабильности общества усложняет задачу обретения человеком идентичности, так как размываются социальные стереотипы, ценности и нормы» [8: 254]. Ситуация самоопределения идентичности человека усложняется в такие периоды ещё и тем, что человек вынужден не только формировать собственную целостность как личности, но и отождествлять себя с определённой политической и/или социальной группой. Только в таком единстве возможно достижение необходимой гармонии: «Индивид начинает ощущать себя совокупностью самых разных ролей, которые ему приходится исполнять, и в которых присутствует лишь самая минимальная часть его целостности» [2: 85].

По мнению В. Крылова, «идентичность выражает самость индивида, обеспечивает его ориентирование и взаимодействие в различных ситуациях и позволяет как определить место человека в обществе, так и дифференцировать в нём его место» [4: 97]. Весь XX век в России отмечен периодами культурно-исторического кризиса: это период революционных потрясений первой четверти XX века, это период осознания себя и своей позиции в период репрессий 30-х годов, в суровые для страны годы Великой Отечественной войны, в годы «оттепели», в годы «перестройки» и в постсоветский период истории нашей Родины. Одной из таких кризисных эпох остался в истории период революций 1917 года и Гражданской войны.

Как личность человек наиболее комфортно существует в привычной ему среде – социальной, культурной, прежде всего, политической. Для него всё привычно и понятно – он уже нашёл в этой среде своё место или идёт по выбранному пути. Если в истории страны наступает переломный момент, рушатся и абсолютно видоизменяются основные приоритеты в политической жизни общества, соответственно, с этим будут связаны глобальные изменения в социальной и культурной жизни общества. В этой ситуации человек либо полностью принимает происходящие события, либо не принимает их вовсе, либо находится в поиске правильного для себя решения. В любом случае личность оказывается в ситуации выбора – либо разделяет новые политические предпочтения, либо представляет оппозиционные взгляды, либо, следуя инстинкту самосохранения находит возможные формы взаимодействия с новой властью. Гражданская война как форма вооружённого конфликта в результате двух российских революций 1917 года, Февральской и Октябрьской, глубоко драматична – война между группами населения в рамках одной страны ярко и болезненно остро обозначила кризис самоидентичности личности в противостоянии любимым людям своего круга, друзьям или родственникам, выбравших другую политическую позицию.

По мнению Н.Л. Лейдермана, автор «Сорок первого» считает, что именно «ситуация взаимонепонимания... служит источником острейших социальных конфликтов,

доходящих до жестоких кровопролитий» [7]. Однако вопреки различию культур, «классовые враги», как их совершенно чётко обозначает автор, могут не только выручить друг друга в экстремальной ситуации, но и, забыв об ужасе идущей войны, с одинаковой силой и искренностью чувств воспринимать ласку, заботу, любовь.

Б.А. Лавренёв, будучи сам человеком новой формации, приверженцем революционных взглядов большевиков, чётко обозначает идеологические границы героев своей повести как политических врагов. По мнению Е.Д. Суркова, «он (Лавренёв) был родом из революции... Между писателем и человеком ведь в нём не было ни малейшего зазора» [5: 9]. История, рассказанная автором в повести «Сорок первый», личностна, так как прототипов героев своей повести автор знает лично, проста и глубоко трагична в своей простоте: во время Гражданской войны по пескам Средней Азии движется отряд красных. Единственная девушка среди них – Марютка, снайпер отряда, имеет на счету сорок убитых ею белогвардейцев. В плен попадает белый офицер, дворянин, гвардии поручик с исконно русской дворянской фамилией Вадим Николаевич Говоруха-Отрок. Судьба заносит их двоих на необитаемый остров, чтобы подарить им недолгую пору счастья взаимной любви. Но при появлении на горизонте баркаса белых на какой-то момент девичью любовь побеждает классовый долг. Отменный снайпер, Марютка стреляет и в ужасе от содеянного оплакивает сорок первого уничтоженного ею классового врага.

В письме к Б.А. Геронимусу Б.А. Лавренёв подчёркивает: «В образ Марютки целиком вошла девушка-доброволец одной из частей Туркфронта Аня Власова, часто бывавшая в редакции «Красной звезды» со своими необычайно трогательными, но нелепыми стихами, которые мною и цитированы без изменений в повести. А Вадим Говоруха-Отрок такой же реальный поручик, захваченный одним из наших кавалерийских отрядов в приаральских песках. Я и свёл этих персонажей вместе, придумав робинзонаду на острове Барма-Кельмес» [1: 97].

В. Кардин, анализируя образ главной героини, отметил: «в Марютке (сочетаются) лиризм и решительность, неуступчивость и мягкость, грубость и душевная чистота» [3: 65]. Однако на протяжении всей повести Марютка остаётся верна сама себе, она абсолютно чистосердечна в своей любви и, в то же время, беспощадна в сменившей её ненависти к классовому врагу: всё действие повести укладывается в промежуток между двумя выстрелами Марютки. Промажнувшись впервые в жизни, она получила шанс на любовь, вторым прицельным беспроигрышным выстрелом в конце повести она уничтожает своего классового врага, лишая себя счастья.

Интересно, что для писателя важно показать весь драматизм сложившейся постреволюционной ситуации в Рос-

сии – раскол в обществе очевиден, трагедия гражданской войны находится в пиковой фазе, той, что впоследствии принято будет называть «идёт брат на брата», в разгаре братоубийственная война. И в этот период характер процесса самоидентификации очевиден: «процесс самоидентификации основан на самопознании и самоопределении. Разделяют личностную самоидентичность («кто я сам?») и различные виды коллективной идентичности («с кем я?»)» [10: 97].

Однако на фоне исключительно политического разделения человеческие качества, душевные возможности, способность к любви и видению прекрасного наоборот объединяют Марютку и Говоруху-Отрока, сердечная привязанность вытесняет ожесточённость и ненависть, что и составит основу будущей трагедии. Этот момент является поворотным в сюжете, его значимость для собственного мироощущения осознают сами герои. Момент, когда Марютка совершает роковой выстрел, можно назвать переломным с точки зрения кризиса социальной идентичности главной героини – она борется с классовым врагом, вновь чётко занимая выверенную социальную и политическую позицию: «Марютка воткнула зрачки в бот и увидела... На плечах человека, сидевшего у румпеля, золотом блестели полоски. Метнулась всполошенной насадкой, задергалась. Память, полыхнув зарницей в глаза, открыла... слова: «На белых нарвётесь ненароком, живым не сдавай» [5: 154].

Абсолютно разные – крестьянская девчушка, не умеющая правильно сказать пару фраз, и начитанный, умный, интеллигентный белогвардейский офицер на языках разных культур говорят об одном – о том, что они обрели душевную гармонию, что сейчас для них, и это абсолютно не соответствует политическому моменту, любовь важнее и нужнее войны.

Однако несмотря на чувства, которые офицер-белогвардеец в настоящий момент испытывает, у него есть вполне сформированная идейная позиция и представление о возможностях пролетариата в качестве руководящей государственной силы: «если мы за книги теперь сядем, а вам землю оставим в полное владение, вы на ней такого натворите, что пять поколений кровавыми слезами выть будут. Нет, дура ты моя дорогая. Раз культура против культуры, так уж тут до конца...» [5: 153].

В конце повести, также, как у уставших от борьбы красноармейцев, у поручика нет сил на борьбу. Поэтому крайне важен заключительный «саморазоблачительный» монолог Говорухи Отрока: «очертенела мне вся эта чепуха. Столько лет кровящи и злобищи... Не хочу я больше правды – покоя хочу... Странно мне только, что ты, девушка, огрубела настолько, что тебя тянет идти громить, убивать с пьяными, вшивыми ордами» [5: 150–151]. И.С. Эвентов в критико-биографическом очерке «Борис Лавренёв» пишет: «в творческом развитии Лавренёва повесть эта имела тем большее значение, что в ней писатель

изжил мелкобуржуазно-романтическое представление о революции как о разбушевавшейся народной стихии... он отразил в повести красоту и величие революционного подвига» [11: 25]. Мы считаем необходимым уточнить выводы И.С. Эвентова об основном идейном послые повести «Сорок первый» – напротив, на наш взгляд, автор так тонко чувствует своего персонажа, что у читателя возникает полное ощущение того, что словами Говорухи-Отрока высказывает Б.А. Лавренёв свою точку зрения.

Как справедливо заметил В. Кардин, «когда время установлено, когда герои один за другим покинут поле действия – кто падёт в бою, кто утонет в море, останутся лишь двое, и это будет повесть о любви, побеждающей обстоятельства и время. Только недолго торжествует любовь, её предстоит оплатить смертью» [3: 59].

Говоруха-Отрок видит парус, люди в лодке – с погонями, значит – белые. И в этот момент «внезапно он услышал за спиной оглушительный грохот, гибнущей в огне и буре планеты [5: 154]. «В маслянистом стекле расходились красные струйки из раздробленного черепа. Марютка шагнула вперед, нагнулась... шлепнулась коленями в воду, попыталась приподнять мёртвую, изуродованную голову и вдруг упала на труп, колотясь, пачкая лицо в багровых сгустках, и завывала низким, гнетущим воем» [5: 155]. По определению В. Кардина, «противоречие социальное достигает драматического противоречия чувства и долга» [3: 62].

Крайне важна заключительная фраза повести: «С врезавшегося в песок баркаса смотрели остолбенелые люди» [5: 155]. Не красные, не белогвардейцы, а люди! Уничтожены любовь и такое близкое, казалось бы, абсолютно реальное счастье. Главным героям как представителям противоположных политических предпочтений не удалось сохранить хрупкий баланс между идейной позицией и взаимными чувствами.

Согласно определению Н.Л. Лейдермана, «в русской литературе 1920-х годов весьма заметное место занимает художественное течение, которое получило название «поэма в прозе» [7]. Чуткий к особенностям литературного языка и жанровому своеобразию времени, Б.А. Лавренёв подчёркивает проблематику идентичности в повести «Сорок первый» с помощью широкого спектра стилистических средств, присущих именно «поэме в прозе». Особенно интересно, на наш взгляд, использование в качестве стилистического инструмента стилистики сказа. Стилистику сказа Б.А. Лавренёв активно использует для создания образа главного героя «поэмы в прозе» – народной массы – с присущим пафосом, убедительно искренне поёт автор гимн революции и её защитникам, для которых идея стоит превыше всего.

В статье 2008 года «Кровавый карнавал. «Поэмы в прозе» 1920-х годов: поэтика и семантика» Н.Л. Лейдер-

ман уточняет особенности использования Б.А. Лавренёвым семантики формы лиро-эпической поэмы, которая «прежде всего ориентировала на постижение внутреннего мира личности, переживающей острый конфликт между духовными идеалами и низкой реальностью» [6: 245]. Широкий спектр языковых средств работает в повести Б.А. Лавренёва над созданием показательной силы народной победы. Чтобы максимально поляризовать персонажей своей повести, автор выбирает имена для них в чётком соответствии с традициями времени: героиню из народа писатель именует не иначе как сниженным от Марии именем Марютка, в свою очередь белогвардейский офицер является потомственным обладателем исконно русской дворянской фамилии Говоруха-Отрок. Насыщенность стилистики сказа повышается автором за счёт использования формы «сказ в сказе» – каждая глава повести носит своё название: «Глава пятая, целиком украденная у Даниэля Дефо, за исключением того, что Робинзону не приходится долго ожидать Пятницу» [5: 134] или «Глава десятая, в которой поручик Говоруха-Отрок слышит грохот погибающей планеты, а автор слагает с себя ответственность за развязку» [5: 152].

Интересно, что изначально автор намеренно отводит каждому из своих персонажей чётко персонифицированное согласно классово-политическому канону «поэм в прозе» место: старый большевик-командир, круглая сирота девушка-красноармеец, беззаветно преданная революции, и классовый враг – недобитый белогвардейский офицер. Однако, создав необходимый героический контекст будущего смертельного испытания, Б.А. Лавренёв, воплощая в поэме реальность жизни, иначе расставляет акценты. Выбор между политической позицией встанёт не только для сторонников монархической власти и защитников революции, молодой советской республики, то есть для белых и красных. Автор акцентирует внимание читателя на неуверенности персонажей и поиске ими своего места в сегодняшней жизни даже внутри одной идеологической группы, на так называемые разброд и шатания: «...двадцать три, что ушли с Евсюковым на север из смертного сабельного круга, красноармейцы как красноармейцы. Самые обыкновенные люди... Смотрел поочередно комиссар в глаза двадцати трёх. Не видел уже огня, к которому привык за год. Мутны были глаза, уклонялись, и металась под опущенными ресницами отчаяние и недоверие» [5: 118]. Иные, как, например, командир Евсюков, одержимы будущей победой, живут этой мечтой, поэтому просто не видят другого выхода из ситуации: надо всеми силами не только поддержать и укрепить в душе у каждого красноармейца надежду на спасение и победу, но и самому не сойти с выбранного пути, остаться примером стойкости и мужества, потому что на командира равняются остальные. «Верует (Евсюков) в Совет, в Интернационал, Чеку и в тяжёлый воронёный наган в узловатых и крепких пальцах. «Кончы! Мой приказ – на заре в путь. Може, не все дойдём, – шатнулся испуганной птицей ко-

миссарский голос, – а идти нужно... потому, товарищи... революция вить... За трудящих всего мира!...] [5: 118].

Абсолютно противоположную по силе духа позицию занимает молодой белогвардейский офицер: «Подошёл однажды к нему Евсюков, посмотрел в ультрамариновые шарики, выдал хриплым лаем: «...С чего это у тебя сила такая?». Повёл голову поручик с всегдашней усмешкой, спокойно ответил: «Не поймешь. Разница культур. У тебя тело подавляет дух, а у меня дух владеет телом. Могу приказать себе не страдать» [5: 129]. Н.Л. Лейдерман пишет: «Насколько эта ситуация не совпадает с классовыми шаблонами революционной словесности: изнеженный барин и всё способный претерпеть мужик. Тут же выдубленный жизнью мужик валится с ног, а тоненький интеллигент-белоручка держится. Держится силой духа, самодисциплиной культуры, не позволяющей распускаться, терять человеческий облик» [7].

Красные и белые для писателя непоколебимо занимают политические позиции плюса и минуса. Автор разводит героев своей повести по разные стороны баррикад в соответствии с их убеждениями – это убеждённые политические враги, за исключением главной героини Марютки, позволившей себе кратковременное чувство привязанности к представителю другого класса и иного мировоззрения. В связи с этим неудивительно, что повесть Лавренёва, как и наполненная трагизмом повесть «Старуха Изергиль» М. Горького и «Сказка о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» А.П. Гайдара воспринимается часто как «романтический сказ» с присущим наличием ярко выраженного героя и его антагониста. «Мы говорим о той особой «цветистости» языка, об «орнаментальной» форме

письма, при которой на первый план выдвигается ярко расцвеченная внешняя сторона явлений; насыщенность образами, лирическая напевность, иногда и ритмическое построение фраз придавали авторской речи приподнятость, романтичность» [11: 27]. Выбранный «рассказчиком» стиль сказа в повествовании, намеренно певучий и неторопливый, подчёркивает неизбежность трагедии.

Таким образом, Б.А. Лавренёв ярко показывает в своей повести «Сорок первый» только одного героя с расщеплённой социальной идентичностью – это главная героиня произведения Марютка. Именно этот образ показан автором как фрагментарный и только в чётко обозначенный период первой реакции на трагическую ситуацию, когда чувства героини преобладают над разумом. На самом деле этот образ, как и другие, продолжает оставаться неизменной социальной константой – Марютка не пребывает в ситуации выбора и самопознания, она не ищет различных путей выхода из сложившегося положения, не пытается восстановить свой разрушенный поиском самоидентификации мир – преодолевая, так называемую, нравственную и физическую слабость, она уничтожает классового врага.

Повесть Б.А. Лавренёва является крайне актуальной и в настоящий исторический момент: выявление противоположных видов социальной концепции, полярных точек зрения человека в ситуации самопознания, самоидентификации и самоосуществления в соответствии с происходящими событиями социального и нравственного характера, внимание к переживанию личностью кризиса идентичности в период глобальных социальных катаклизмов остаётся актуальным и значимым в современный период истории нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геронимус Б. Борис Андреевич Лавренёв: М.: Просвещение, 1993. – 176 с.
2. Жукова О. Кризис идентичности как нормообразующее становление личности / Жукова О.И., Жуков В.Д. // Вестник КемГУКИ – 2014. – №29. – С. 81–88.
3. Кардин В. / Борис Лавренёв. – М.: Сов. Россия, 1981. – 176 с.
4. Крылов А. К вопросу о кризисе идентичностей / Гуманитарные науки: теория и методология, №3 / 2007., С. 95–104.
5. Лавренёв Б. Звёздный цвет / Б. Лавренёв, М.: Просвещение, 1986. – 304 с.
6. Лейдерман Н. Кровавый карнавал: «Поэмы в прозе» 1920-х годов: поэтика и семантика. Вопросы литературы: журнал критики и литературоведения, №5 / 2008, М., С. 241–267.
7. Лейдерман Н. Революция как столкновение культур. «Сорок первый» Бориса Лавренёва: опыт самокритики канона / Н.Л. Лейдерман, Литература, №1 (697), 2008-01-07.
8. Матвиенко А. Телесные трансформации как признак утраты личной идентичности героев произведений мировой литературы второй половины XX-начала XXI веков / Матвиенко А.И., Солопина Г.А. // Научный диалог. – 2021. – №11. – С. 254–269.
9. Микляева А. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования / А.В. Микляева, П.В. Румянцова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 103 с.
10. Назаренко И. Кризис самоидентичности в сюжетах прозы мигрантов / И.Н. Назаренко / Автореф. диссерт. канд. филол.н., специальность – 5.9.1 – Русская литература и литература народов Российской Федерации, Томск, 2023 г. – 24 с.
11. Эвентов И. / Борис Лавренёв / И.С. Эвентов, Ленинград: Советский писатель, 1951. – 142 с.

© Гречишкина Алла Николаевна (allapolkovnikova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОСЕД ПО ДИСКУРСУ: ОБРАЗ КИТАЯ В РОССИЙСКИХ НОВОСТЯХ НА ОСНОВЕ ТРЁХМЕРНОГО АНАЛИЗА ФЭРКЛОУ

Лю Чжолинь

Институт иностранных языков, Оборонный
научно-технический университет НОАК
1052447758@qq.com

THE NEIGHBOR IN DISCOURSE: CHINA'S IMAGE IN RUSSIAN NEWS BASED ON FAIRCLOUGH'S THREE-DIMENSIONAL ANALYSIS

Liu Zhuolin

Summary: Russian media play a crucial role in shaping public perceptions of China, constructing its image through lexical, rhetorical, and narrative strategies. This study examines China's representation in Russian news media using Norman Fairclough's three-dimensional critical discourse analysis, which includes textual analysis, discursive practices, and social practices. The research reveals how Russian media, through language choices, editorial policies, and public discourse, navigate between strategic partnership and underlying concerns about China's growing influence. The findings indicate that China's image in Russian media is shaped by the interplay of state interests, media narratives, and public debates.

Keywords: Russian media, discourse analysis, China's image, media narratives, Russia-China relations, strategic partnership.

Аннотация: Российские СМИ играют ключевую роль в формировании общественного восприятия Китая, конструируя его образ через лексические, риторические и нарративные стратегии. В данной работе анализируется репрезентация Китая в российских новостных медиа на основе трёхмерного подхода критического дискурс-анализа Н. Фэрклоу, включающего текстуальный анализ, дискурсивные практики и социальные практики. Исследование выявляет, как через язык, редакционные политики и общественное мнение российские медиа балансируют между стратегическим партнёрством и латентными опасениями по поводу усиления Китая. Анализ также демонстрирует, что образ Китая в российских медиа определяется взаимодействием государственных интересов, медийных нарративов и общественных дискуссий.

Ключевые слова: Российские СМИ, дискурс-анализ, образ Китая, медийные нарративы, российско-китайские отношения, стратегическое партнёрство.

Введение

В условиях глобализации медиадискурс играет ключевую роль в формировании международных образов и геополитического восприятия. История российско-китайских отношений начинается в семнадцатом веке и продолжается около четырех столетий [1]. Российско-китайские отношения, достигшие беспрецедентного уровня стратегического партнёрства в последнее десятилетие, требуют глубокого анализа их отражения в информационном пространстве. Особую актуальность приобретает изучение лингвистических механизмов конструирования образа Китая в российских СМИ, выступающих важным инструментом публичной дипломатии и общественного мнения.

Несмотря на растущий интерес к межкультурным коммуникациям, проблема репрезентации китайского образа в российском медиaprостранстве остаётся недостаточно исследованной с позиций критического дискурс-анализа (CDA). Существующие работы, как правило, ограничиваются количественным контент-анализом или политическим комментарием, игнорируя лингвоидеологические аспекты. Данное исследование восполняет этот пробел, применяя трёхмерную модель Фэрклоу (текстуальный анализ, дискурсивная практика, социо-

культурный контекст) для выявления скрытых идеологических структур в новостных нарративах.

Целью работы является деконструкция дискурсивных стратегий формирования образа Китая в ведущих российских изданиях (РИА Новости, Коммерсантъ, Известия) за период 2021–2025 гг. Эмпирическая база включает 179 текстов, отобранных по критериям частотности ключевых концептов «китайское сотрудничество», «технологический прорыв» и «восточный партнёр». Особое внимание уделяется анализу лексической модальности, метафорическим моделям и интертекстуальным связям, раскрывающим динамику восприятия китайского «Другого» в условиях трансформации миропорядка.

1. Теоретическая база исследования

Критический дискурс-анализ (КДА) как междисциплинарный подход возник в 1970-х годах под влиянием работ Р. Фаулера и был систематизирован Н. Фэрклоу в его труде «Язык и власть» [3]. В отличие от традиционной лингвистики, КДА рассматривает дискурс как социальную практику, через которую воспроизводятся идеологии и властные отношения. Его теоретической основой является трёхмерная модель Фэрклоу [2], включающая текстуальный анализ (лек-

сика, синтаксис, риторика), дискурсивные практики (механизмы производства и циркуляции текстов) и социальные практики (связь дискурса с политическими и культурными процессами).

Среди альтернативных подходов выделяются социально-когнитивная модель ван Дейка, ориентированная на ментальные репрезентации, и дискурсивно-исторический метод Водак, анализирующий идеологические трансформации во времени. Однако трёхмерная модель Фэрклоу остаётся наиболее применимой в медиаисследованиях благодаря своей цикличности: описание (лингвистические особенности), интерпретация (дискурсивные стратегии), объяснение (социокультурные детерминанты). Этот аналитический каркас позволяет рассматривать образ Китая в российских СМИ как результат взаимодействия редакционной политики, языковых паттернов и глобальных геополитических изменений.

2. Текстуальный анализ российских СМИ о Китае и конструирование образа Китая

На основе корпусного анализа текстов ведущих российских СМИ (РИА Новости, Коммерсантъ, Известия и др.), данное исследование рассматривает способы формирования образа Китая в их материалах, а также нарративные стратегии освещения российско-китайских отношений. Российские медиа-дискурсы не только отражают политические установки и стратегические приоритеты России, но и служат инструментом конструирования определённого представления о Китае. Используемая лексика и риторические приёмы демонстрируют восприятие Китая как важного геополитического и экономического партнёра, а также как фактора, влияющего на глобальный баланс сил.

2.1 Семантическая оценка высокочастотных прилагательных: прагматизм и позитив

В текстах российских СМИ, посвящённых Китаю, наблюдается специфическая семантическая окраска часто употребляемых прилагательных, что отражает общую концепцию российско-китайских отношений. Одними из наиболее употребляемых слов являются «стратегический» и «взаимовыгодный». Первое слово подчёркивает долгосрочный и координированный характер двустороннего сотрудничества: например, в «Российской газете» часто встречается выражение «тесные контакты и координацию», что демонстрирует стабильность отношений. Второе слово активно используется в экономическом дискурсе, особенно в изданиях, анализирующих торговые отношения. Так, в Коммерсанте можно встретить термин «взаимовыгодные инвестиции», что подчёркивает отсутствие идеологизированности и доминирование прагматического подхода в российско-китайском взаимодействии.

Кроме того, российские СМИ часто используют прилагательные с явно положительной коннотацией при описании китайского технологического и экономического развития. Например, «инновационный» и «динамичный» нередко встречаются в материалах, посвящённых китайской научно-технической сфере. Выражения «китайская инновационная нейросеть» или «динамичный рост экономики» формируют образ Китая как страны, лидирующей в мировых процессах модернизации и технологического прогресса. Эти характеристики не только дают положительную оценку китайской модели развития, но и подчёркивают интерес России к китайскому опыту в области технологического прорыва.

2.2 Частотные существительные: приоритет политического сотрудничества и глобального управления

В материалах российских СМИ об отношениях с Китаем наиболее часто встречаются такие существительные, как «сотрудничество» и «партнёрство», что свидетельствует о ключевом нарративе двустороннего взаимодействия. В политическом дискурсе они используются в связке с терминами «безопасность» и «энергетика», подчёркивая важность совместных проектов в этих сферах. Например, РИА Новости часто пишет о «стратегическом партнёрстве в энергетической сфере», подчёркивая, что энергетический сектор остаётся основой российско-китайских экономических отношений. В контексте глобального управления термин «партнёрство» широко применяется при описании координации позиций двух стран в международной арене, как в выражении «стратегическая значимость партнёрства России и Китая», встречающемся в Известиях.

Одновременно, в материалах о геополитическом балансе, особенно в контексте взаимодействия Китая, России и США, российские СМИ часто используют такие слова, как «противостояние» и «выгода». Например, в материалах Коммерсанта встречается фраза «противостояние США и Китая», которая обозначает сложившуюся конфронтацию между двумя державами. В этом контексте также активно используется выражение «извлечь выгоду», намекая на прагматический подход России, которая стремится учитывать конкуренцию США и Китая в своей внешнеполитической стратегии.

2.3 Риторическая функция глаголов: от «призывать» до «опередить»

Выбор глаголов в российских СМИ также играет важную роль в формировании образа Китая. В материалах, посвящённых международным отношениям, китайская дипломатия представляется активной и конструктивной, что подчёркивается употреблением глаголов «призывать» и «объявить». Например, РИА Новости пишет:

«Китай призывает США прекратить политизацию торговли», что создаёт образ Китая как защитника международных экономических правил, противостоящего политизированному подходу Запада. В контексте технологической конкуренции часто встречается глагол «обогнать», подчёркивающий лидерство Китая. Например, в Российской газете опубликовано высказывание: «Китай обогнал США в рейтинге крупнейших экономик мира», что создаёт представление о Китае как о стране, задающей глобальные тренды.

2.4 Метафоры и концептуальные рамки: от «моста» до «локомотива»

Использование метафор в текстах российских СМИ помогает структурировать восприятие Китая и российско-китайских отношений. В частности, в контексте инициативы «Один пояс, один путь» китайская инфраструктурная политика описывается через метафору «мост сотрудничества», что подчёркивает роль Китая в развитии инфраструктурной интеграции Евразии. Другая важная метафора – «локомотив», обозначающая ведущую роль Китая и России в многосторонних организациях, таких как БРИКС и ШОС. Например, в Известиях встречается формулировка «связка Москвы и Пекина — локомотив ШОС», что указывает на центральную роль двух стран в укреплении евразийских политических и экономических структур.

3. Дискурсивный анализ российских СМИ о Китае и конструирование образа Китая

Российские ведущие СМИ не только выступают в роли трансляторов информации, но и являются активными участниками политической коммуникации, формирующими образ Китая в соответствии с внешнеполитическими приоритетами страны [4]. Дискурсивные стратегии медиапрактик обусловлены национальными интересами России, её позицией в глобальной системе, а также сложным взаимодействием между российско-китайской политикой, медийной экосистемой и культурными различиями. Данный анализ сосредотачивается на четырёх аспектах: позиционировании СМИ и выборе рамок освещения, языковых стратегиях и символической системе, механизме многоуровневого взаимодействия, а также координации традиционных и новых медиа.

3.1 Различие в позиционировании СМИ и выбор рамок освещения

Формирование образа Китая в российских СМИ носит многоуровневый характер и осуществляется через три основные категории медиа: государственные издания, экспертно-аналитические платформы и рыночные СМИ.

Государственные СМИ (например, «Российская газета») выступают инструментом официальной позиции и формируют позитивный образ Китая как «стратегического партнёра». В таких материалах акцент делается на сотрудничестве двух стран в противостоянии западной гегемонии и сохранении международного порядка. Например, особое внимание уделяется совместному вето России и Китая по сирийскому вопросу в ООН, а также координации Евразийского экономического союза с китайской инициативой «Один пояс, один путь». Эти темы многократно тиражируются, чтобы укрепить доверие между странами и подчеркнуть их схожие геополитические интересы. Экспертно-аналитические СМИ (например, сайт «Совет по международным делам России») фокусируются на стратегическом анализе и научной интерпретации китайской политики. В этих источниках Китай часто рассматривается как «рационально растущая держава» без агрессивных намерений. Например, российские академические специалисты подчёркивают принцип Китая «невмешательства во внутренние дела», тем самым формируя образ Китая как «неконфликтного» и «не экспансионистского» государства. Рыночные СМИ (например, «Коммерсантъ») демонстрируют сбалансированную позицию, совмещая признание экономических успехов Китая с критическим подходом к его внутренней политике. Они одновременно представляют Китай как «экономического гиганта» и «институционального антипода». В этих изданиях встречаются материалы, посвящённые вопросам экологии, прав человека и социального контроля в Китае. Часто они сравнивают китайский и российский пути реформ, что отражает не только интерес к китайскому опыту, но и внутренние дискуссии о развитии России.

3.2 Символическая система и нарративные стратегии в языковой практике

Российские СМИ используют ряд символов и метафор, которые усиливают сложность восприятия Китая как государства.

В экономическом дискурсе часто употребляются метафоры типа «мировая фабрика» и «инфраструктурный гигант», что подчёркивает ведущую роль Китая в мировой экономике. Однако наряду с этим используется риторика «дешёвого демпинга», намекающая на потенциальную угрозу для российского рынка из-за китайской продукции. В культурном контексте широко применяются такие символы, как «Конфуций», «Великая Китайская стена» и «дракон», представляющие Китай как цивилизацию с мощным культурным наследием. Однако в текстах также встречаются фразы, создающие эффект отчуждения, например, «таинственный Восток» и «конфликт традиций и модерна», что может указывать на восприятие Китая как страны с культурным барьером. В политическом дискурсе Китай зачастую описывается через геополитические метафоры. Например, его роль в ми-

ровом порядке формулируется как «ключевой балансир многополярного мира». Российские СМИ также сравнивают китайско-американское противостояние с «новой холодной войной», где Китай выступает как мощный, но предсказуемый геополитический игрок.

3.3 Конструирование образа Китая через многоуровневый механизм взаимодействия

Образ Китая в российских СМИ формируется не только внутри журналистского сообщества, но и под воздействием межгосударственного взаимодействия, научного сотрудничества и медиа взаимодействия.

Во-первых, официальные договорённости между правительствами напрямую влияют на повестку СМИ. Например, после подписания «Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве» между Россией и Китаем в российских СМИ заметно возросло количество позитивных материалов о Китае. Во-вторых, совместные исследования аналитических центров играют ключевую роль в формировании положительного восприятия Китая. Так, Дипломатическая академия МИД России в сотрудничестве с китайскими организациями выпускает аналитические отчёты, в которых подчёркивается взаимодополняемость двух экономик и конструируется образ Китая как «надёжного партнёра». В-третьих, информационный обмен между медиа способствует трансляции китайского дискурса в российскую повестку. Российские издания часто републикуют материалы «Синьхуа» и «Жэньминь жибао», но дополняют их местными комментариями, создавая гибридный нарратив, сочетающий китайские и российские интерпретации.

4. Социально-практический анализ российских СМИ о Китае и конструирование образа Китая

На уровне социальной практики восприятие Китая в российских медиа отражает не только политические и экономические отношения, но и общественные дискуссии, выражающиеся через комментарии читателей и оценки китайских исследователей. В российских интернет-дискуссиях наблюдается двойственная реакция: с одной стороны, часть общества воспринимает Китай как стратегического союзника и источник передовых технологий, с другой — звучат опасения относительно экспансии китайского бизнеса, особенно в регионах Дальнего Востока. В частности, китайские студенты в российских СМИ иногда предстают в негативном свете, что вызывает критику со стороны общественности и призывы к более объективному освещению культурного обмена. В то же время китайские академики признают позитивную тональность ведущих российских изданий в вопросах двустороннего сотрудничества, но критикуют региональные медиа за тенденциозное освещение китайских инвестиций и стереотипные образы. Они также отмеча-

ют слабую реакцию российских СМИ на антикитайскую дезинформацию, подчеркивая необходимость совместных механизмов по борьбе с фейковыми новостями.

Для повышения качества восприятия Китая в России предлагаются три ключевые меры: 1) развитие народной дипломатии через совместные медийные проекты, включая документальные фильмы и статьи лидеров государств; 2) создание российско-китайского альянса по фактчекингу, который мог бы противодействовать вбросам и дезинформации в СМИ и соцсетях; 3) укрепление регионального информационного сотрудничества, особенно в Дальнем Востоке, путем создания спецпроектов между российскими и китайскими изданиями для устранения мифов о «ресурсной экспансии» Китая. В долгосрочной перспективе это позволит трансформировать стратегическое партнёрство на уровне правительств в более устойчивую модель общественного доверия.

Заключение

Анализ российских СМИ через призму текстуальной, дискурсивной и социальной практики показывает, что образ Китая формируется на пересечении государственных стратегических интересов, медийных нарративов и общественного восприятия. В текстовом измерении китайский образ представлен преимущественно в позитивном ключе: Китай позиционируется как стратегический партнёр, технологический лидер и важный геополитический актор. Однако дискурсивные стратегии российских СМИ различаются в зависимости от их ориентации: официальные издания акцентируют внимание на сотрудничестве, аналитические платформы стремятся к объективному анализу, а рыночные СМИ балансируют между признанием китайского успеха и критикой отдельных аспектов китайской модели. В социальной практике восприятие Китая остаётся противоречивым, что выражается в дискуссиях среди читателей и в неоднозначной оценке китайскими исследователями российского медиадискурса.

Таким образом, российско-китайские отношения в медиапространстве строятся по принципу стратегического прагматизма: несмотря на наличие стереотипов и информационных барьеров, российские СМИ в целом поддерживают положительное восприятие Китая, особенно в контексте политического и экономического сотрудничества. Однако для устойчивого развития двусторонних связей важно не только поддерживать высокий уровень официального взаимодействия, но и развивать механизмы общественного доверия, такие как совместные медиапроекты, фактчекинговые инициативы и межрегиональное сотрудничество. В долгосрочной перспективе это позволит перевести стратегическое партнёрство из сферы государственной политики в плоскость широкого общественного консенсуса, обеспечивая более прочную основу для российско-китайского взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ягодкина В.М. Влияние российских и китайских СМИ на взаимоотношения России и Китая / В.М. Ягодкина, Д.О. Чикиркина // Евроазиатское сотрудничество: гуманитарные аспекты: материалы международной научно-практической конференции, Иркутск, 14–15 сентября 2017 года. – Иркутск: Байкальский государственный университет, 2017. – С. 278.
2. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992.
3. Fairclough N. Language and Power. London: Longman Group UK Limited, 1989.
4. 许华. 俄罗斯社会舆论中的中国形象——基于2017年俄罗斯涉华舆情的分析. 国外社会科学, 2018, (04):13-14.

© Лю Чжолинь (1052447758@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ

Нечаева Елена Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет
es.nechaeva@mpgu.su

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RHYTHMIC STRUCTURE OF ENGLISH AND ITALIAN SPONTANEOUS SPEECH

Ye. Nechaeva

Summary: The presented article discusses the problem of speech rhythm. The features of the rhythmic structure of English and Italian speech are compared: the minimal rhythm structure, the intervals between stressed elements, and the duration of syllables. The research material was the spontaneous monologues of the native speakers of the languages studied. The experiment included perceptual and acoustic sounding text analysis. The comparative approach makes it possible to expand the understanding of the rhythmic typology of various language systems.

Keywords: rhythm, rhythm group, stressed/unstressed syllable, tempo of speech, English/Italian speech.

Аннотация: В представленной статье рассматривается проблема речевого ритма. Сравниваются особенности ритмической структуры английской и итальянской речи: минимальная структура ритма, интервалы между ударными элементами, длительность слогов. Материалом исследования послужили спонтанные монологи информантов – носителей изучаемых в работе языков. Эксперимент включал перцептивный и акустический анализ звучащего текста. Сравнительно-сопоставительный подход позволяет расширить представление о ритмической типологии различных языковых систем.

Ключевые слова: ритм, ритмическая группа, ударный/безударный слог, темп речи, английская/итальянская речь.

Ритм – неотъемлемая составляющая окружающего человека пространства. Ритм характерен для любого материального образования, от мира элементарных частиц до ритма строения Вселенной. Элементарной единицей ритма как философской категории бытия считается чередование плюса и минуса: белое – черное, добро – зло, земное – небесное и др.

В философском понимании Платона ритм – это «порядок в движении» [1].

В Большой советской энциклопедии находим определение ритма: «воспринимаемая форма протекания во времени каких-либо процессов» [4].

В психологической энциклопедии ритм понимается как «1. Чередование неких элементов, происходящее с определенной последовательностью, частотой и пр. 2. Налаженный ход чего-либо; размеренность протекания чего-либо» [7].

Философы, математики, социологи, космологи, музыканты, представители всех сфер науки и деятельности видят ритм как первооснову гармонии. Изучаются ритмы функционирования организма и человеческой истории; биологические, космические, пространственные, художественные, перцептивные (музыкальный и поэтический) ритмы; ритм движения и мн. др. С функциональной точки зрения ритм противопоставляется внешнему хаосу, упорядочивая и обеспечивая единство любого объекта.

Ритм чаще всего ассоциируется с музыкой и речью, являясь одним из их фундаментальных элементов. В ряде исследований ученые доказали, что восприятие ритма – когнитивный механизм, который начинает действовать с первых дней жизни человека (Винклер И., Хадден Г.П., Ладининг О., Хонинг Х., Перани Д. и др.) [15, 16].

Ритм речи взаимосвязан с биологическим ритмом человека (психологи и лингвисты отмечают взаимосвязь речевого ритма и дыхания [8, 9, 13]) и обусловлен физиологическими, психологическими, лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

А.М. Антипова определяет речевой ритм как «периодичность сходных и соизмеримых речевых явлений (единиц) во времени и в пространстве» [3: 124].

В понимании Г.Н. Ивановой-Лукьяновой ритм – «регулярное чередование однотипных явлений... чередование ударных и безударных слогов, и чередование моментов молчания и говорения, и чередование восходящих и нисходящих интонаций, и равномерность следования друг за другом логических ударений и др.» [9: 151].

Говоря о ритме, необходимо обозначить его признаки. Бонди С.М. в работе «О ритме» выделяет следующие признаки: равномерное протекание во времени, временная организованность, восприятие человеком этой равномерности. То есть ритмичность – это, обязательно, «субъективное ощущение равномерности протекающего процесса» [5: 103]. Н.В. Черемисина-Енико-

лопова отмечает, что для возникновения временного ритма (в речи, в стихе, в музыке) необходимо наличие соизмеримых во времени, однопорядковых по структуре элементов и их регулярная повторяемость (чередование), которая воспринимается как проявление динамичности, движения» [13: 39].

Ритмическая организация высказывания определяется общепринятой в языке интонационной нормой. Исследователи-филологи и психологи считают, что многие формы речевого ритма не осознаются говорящими, но подсознательно каждый чувствует ритмическую организацию речевого потока и стремится воссоздать ее каждый раз, хотя и в несколько новой, но, тем не менее, сходной форме.

В.В. Васильева при описании ритма звучащей речи предлагает понятие просодического ритма [6]. Н.В. Черемисина-Ениколопова использует схожий термин «ритмомелодика», которая представляет собой членение речи в соответствии с определенными интонационными и ритмическими моделями. Автор объясняет это тем, что существует тесная связь мелодики с ритмом, причем не только с ритмом слова, но и с ритмической организацией синтагмы и предложения.

Это поднимает еще один вопрос, связанный с ритмом речи: считать ли ритм компонентом просодической системы языка или независимой речевой структурой.

Что считать единицей ритма? Для установления минимальной ритмической единицы необходимо соблюдение несколько условий. Ритмическая единица должна иметь границы (начало и конец), ее компоненты должны быть связаны между собой, единицы ритма должны быть схожи по строению и регулярно повторяться [13: 54].

А.М. Антипова и представители возглавляемой ею школы по изучению ритма пришли к выводу, что «любой речевой сегмент может стать ритмической единицей, если он оформлен как сходная и соизмеримая единица» [2: 5].

Основной единицей ритма считается ритмическая структура (группа), однако ее строение и деление речевого потока на ритмические группы не следуют единому правилу, а регулируются законами каждого отдельного языка. Согласно гипотезе К. Пайка (Pike) и Д. Аберкромби (Abercrombie) все языки мира принадлежат к одному из двух типов: акцентный или слоговый. Центром ритмической единицы акцентных языков служит ударение, ударные слоги произносятся через равные промежутки времени (языки с так называемым тактосчитающим ритмом – *stress-timed languages*). В слоговых языках (языки со слогосчитающим ритмом – *syllable-timed languages*) все слоги, как ударные, так и безударные, изохронны,

т.е. произносятся через равные временные интервалы. Однако, как было доказано в многочисленных экспериментальных исследованиях (П. Роуч, Д. Кристал, П. Ауер, С. Уман и др.), четкие различия между тактовым и слоговым ритмом не наблюдаются, чередование (ударных) слогов не изохронно. Был выделен и третий тип ритма – морасчитающий (*mora-timed languages*), основанный на изохронности мор, единиц подслового уровня (слог с кратким гласным составляет одну мору, слог с долгим гласным и назальной кодой состоит из двух мор) [14].

Ученые пришли к выводу, что человек склонен воспринимать речь как более ритмичную, чем она есть на самом деле. Тем не менее, на перцептивном уровне человек способен различать языки с разным типом ритма, например английский, который традиционно относится к акцентным языкам, и итальянский с его слоговым ритмом.

Русский, английский и немецкий относятся к языкам с тактосчитающим ритмом, итальянский ритм рассматривается как слогосчитающий. Эффект ритмичности речевого потока достигается благодаря таким просодическим параметрам как ударение, изменение высоты основного тона, громкость и долготы гласных звуков.

Английский речевой поток делится на ритмические группы, включающие ударный слог и примыкающие к нему слабоударные или безударные. Английский считается одним из наиболее изохронных языков по типу ритма, что достигается за счет динамического выделения и изменения высоты тона ударного слога и сокращения длительности (компрессии) слабоударных и безударных слогов.

Минимальная ритмическая структура итальянской речи – ритмическая группа – слово или группа слов, выражающих единое смысловое целое и имеющих одно логическое ударение. Ритмическая группа совпадает с синтагмой (наименьшей семантической единицей предложения), где ударение падает на последнее слово. Поскольку итальянский язык характеризуется низкой артикуляционной гибкостью, сокращение долготы и изменение качества гласных фонем минимально, а предпочтительный тип слога открытый (согласный–гласный). Таким образом, вне зависимости от наличия ударения, слог воспринимается как базовая единица, и итальянский ритм тяготеет к слоговому. Изохронность ритма может достигаться за счет появления второстепенного ударения, но и оно подвижно.

Ударение в итальянском языке характеризуется связью следующих компонентов: интенсивность, высота тона и длительность звука, где главную роль играет именно долготы гласного.

С целью проверить теоретические положения о возможном тяготении языков к тому или иному типу ритма

было решено провести анализ естественной английской и итальянской спонтанной речи. Работа с информантами проводилась следующим образом: участники записывали голосовые сообщения длительностью 2–3 минуты и отправляли автору исследования через социальные сети. Респондентам было предложено рассказать о каком-либо важном событии.

Для составления скриптов аудиозаписей был использован сервис распознавания речи Speech2Text.ru, действующий на основе искусственного интеллекта (ИИ). Однако поскольку ИИ еще сталкивается с рядом трудностей в распознавании языковых индивидуальных особенностей говорящего, на следующем этапе для проверки корректности полученных при помощи программы текстов был проведен перцептивно-слуховой анализ аудиозаписей. Были выявлены некоторые ошибки (пропуски) в скриптах записи речи. Сложности в декодировании речи используемой платформой проявились при повышенном темпе речи информантов.

На следующем этапе проводился инструментальный анализ речи с помощью программы Praat (FON, версия 6.4.27, 2025): делимитация речевого потока на синтагмы (учитывая так называемые речевые сбои (disruptions – разрывы) спонтанной речи), ритмические группы; подсчет длительности межсегментных пауз. Аннотация производилась вручную с аудиовизуальным контролем. Паузы обозначались символом #. Разметка сохранялась в формате TextGrid для дальнейшей обработки.

Полный (абсолютный) темп речи рассчитывался по формуле $R_s [wpm] = Nw/T_s$ ($R_s [sps] = R_s [wpm]/60$), где R_s – темп речи (speech rate), wpm – количество слов в минуту (words per minute), Nw – количество произнесенных слов (number of words), T_s – длительность звучания (speech time), sps – количество слогов в секунду (см. таблицу 1).

Артикуляторный темп речи рассчитывался без учета длительности межсегментных пауз, в том числе заполненных хезитационных.

Повышение темпа речи происходит за счёт сокращения длительности как гласных, так и согласных звуков, в то время как снижение темпа определяется увеличением длительности гласных.

Как видим расхождения между абсолютным и артикуляторным темпом английской речи не высоки, в то время как в итальянской речи, особенно в звуковой записи речи Информанта 3, артикуляторный темп превышает полный в 2,5 раза. Это объясняется большим количеством хезитационных пауз (Информант 3: общая длительность заполненных и не заполненных пауз 88,48 с. из 132,42 с. звучащего текста).

Анализ акцентной структуры ритмических групп позволил сделать следующие выводы.

В итальянской речи длительность ударных и безударных слогов схожа, наблюдается их изохрония, проявляющаяся в повторении ударных слогов через относительно равные промежутки времени (например: 0,54 мс – 0,48 мс – 0,56 мс – 0,43 мс). В итальянском языке преобладают открытые слоги, заканчивающиеся на гласный звук. Информанты склонны удлинять гласные в конце ритмической группы перед заполненной паузой хезитации (рис. 1, рис. 2) или между ритмическими группами, «имитируя» паузу (рис. 3, рис. 4). Замечено также увеличение длительности гласных для замедления темпа речи как замещение паузы размышления (рис. 5). Длительность – это главный акустический параметр итальянского акцентного слога. Длительность проклитиков меньше длительности энклитиков.

В изученных записях итальянской речи преобладают ритмические группы: 6–5, 4–3, реже 3–2, 7–6, 8–7 (первая цифра означает количество слогов в ритмической группе, вторая – ударный слог). Как видно, ударение чаще падает на предпоследний слог. Однако необходимо обратить внимание на трансформацию слоговой структуры слова (и далее ритмической группы) как результата элизии и усечения слов (troncamento), поскольку это влияет на ритмическую и тактовую структуру. Например, 'venti + 'otto звучит ven'totto, где первый слог становится безударным; la intonazione – l'intonazione.

В английской речи участников эксперимента преобладают энклитические ритмические группы (безударные и слабоударные слоги примыкают к предыдущему ударному). Это объясняется особенностями разговорного стиля речи и соответствующего ему темпа. Таким образом, в ритмической организации речи преобладают 3–5-сложные структуры с первым ударным слогом.

Таблица 1.

Темпоральные характеристики речи информантов.

Участник эксперимента	Язык	Полный темп речи (WPM-SPS)	Артикуляторный темп речи (SPS)
Информант 1	Английский	169,03 – 4,7	6,6
Информант 2	Английский	172,3 – 4,05	5,2
Информант 3	Итальянский	132,1 – 3,8	9,5
Информант 4	Итальянский	106,9 – 4	6,3

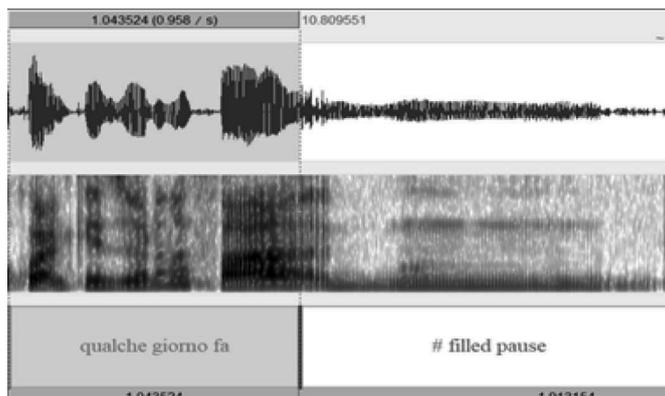


Рис. 1. Информант 3. Увеличение длительности гласного звука в слове *fa* перед заполненной паузой хезитации

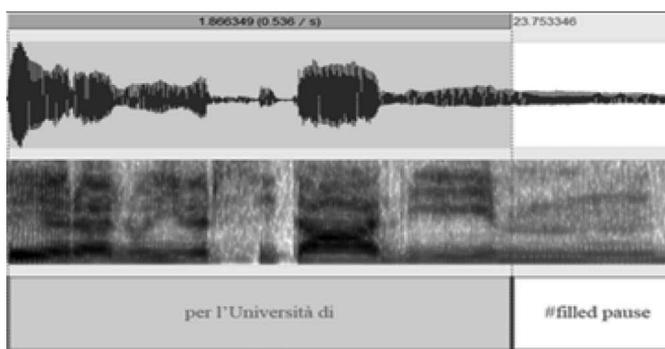


Рис. 2. Информант 3. Увеличение длительности гласного звука в слове *di* перед заполненной паузой хезитации

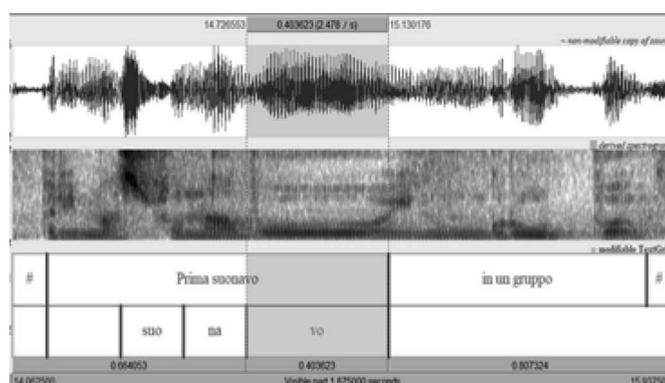


Рис. 3. Информант 4. Увеличение длительности гласного звука в слове *suonavo* на границе со следующей ритмической группой

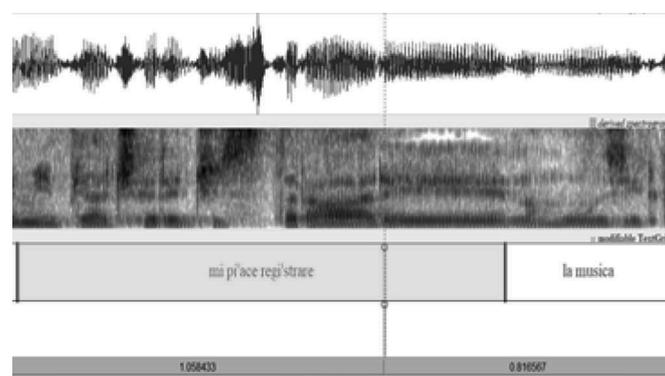


Рис. 4. Информант 4. Увеличение длительности гласного звука в слове *registrare* на границе со следующей ритмической группой

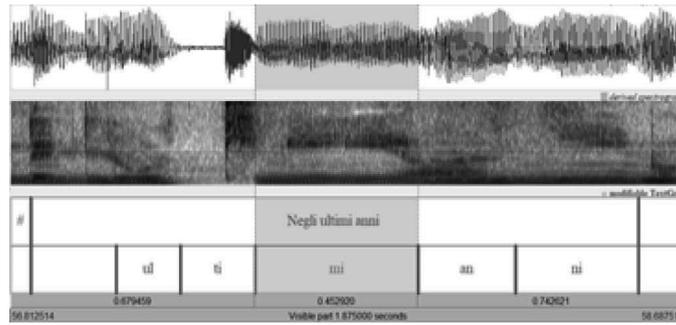


Рис. 5. Информант 4. Увеличение длительности гласного *i* в слогах *mi*, *ni*

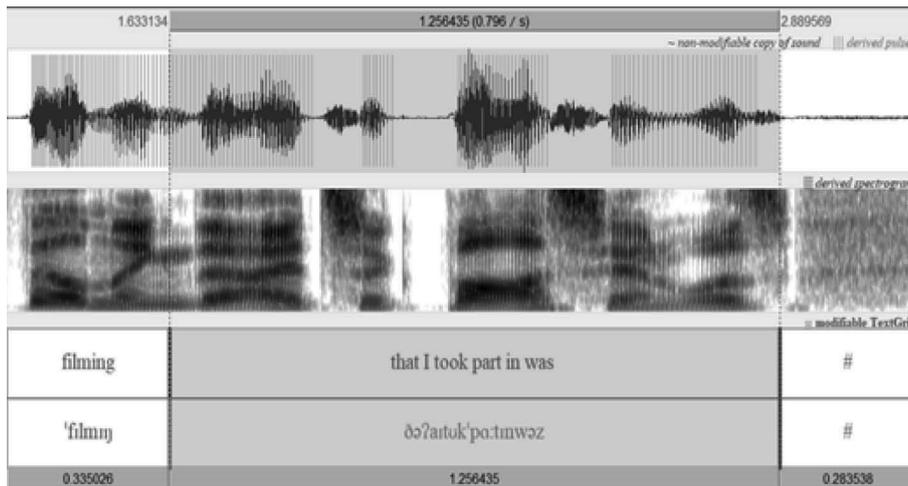


Рис. 6. Информант 2. Редукция гласного в слове *was*

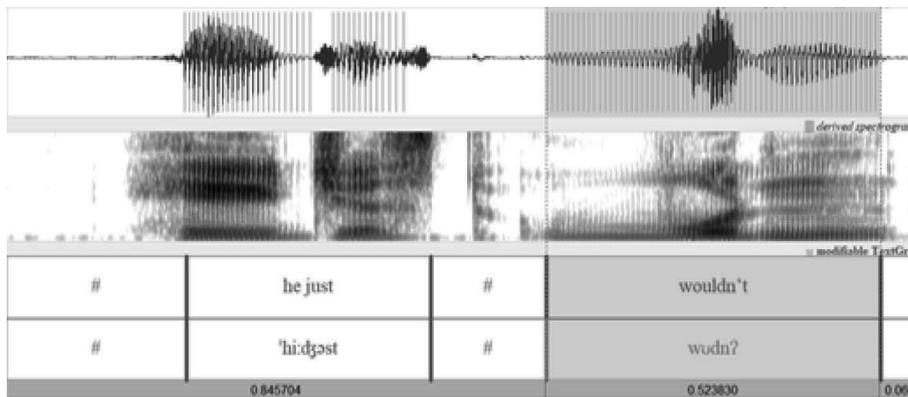


Рис. 7. Информант 2. Редукция гласного в слове *just*

Ударные слоги следуют друг за другом через примерно равные промежутки времени, что создает эффект изохронности (1,1 мс – 0,71 мс – 1,05 мс – 0,72 мс и т.д.). Изохронность ритмических групп достигается за счет редукции безударных гласных (длительность может сокращаться до 5 мс), элизии, а также интенсивности и выделенности ударных слогов (длительность ударного слога может составлять до 199 мс). Многосложные и составные слова с двумя равнозначными или с главным и второстепенным ударением теряют одно из ударений в соответствии с ритмической тенденцией английского языка. Например, в речи Информанта 1:

we're 'currently 'sitting in a 'polling station
 --- □ --- □ --- □ ---
 make 'sure that they 'are who they 'say they 'are
 -- □ --- □ --- □ -- □

В составном слове *polling station* и фразовом глаголе *make sure* теряется ударение на словах *station* и *make* для поддержания (относительно) равного чередования ударных и безударных слогов.

В речи Информанта 2 присутствуют короткие неза-

полненные hesitationные и сверхкороткие паузы, следующие за словами-наполнителями (fillers). Реципиент редуцирует гласный звук предшествующего паузе безударного слога (ср. с удлинением гласных перед паузой или для ее имитации в итальянской речи). (Рис 6., 7.)

Редукция гласных звуков тем сильнее, чем больше количество безударных слогов между ударными. Здесь же видим примеры элизии и глоттализации.

Сравнение ритмических структур речи участников эксперимента показал:

- преобладание энклитических групп в английских и проклитических в итальянских аудиозаписях;
- смещение ударения в речи всех информантов, продиктованных, однако, разными условиями: в английском языке – в соответствии с тенденцией к изохронии ритмических групп, в итальянском языке – в связи с трансформацией слоговой

структуры слова;

- увеличение длительности гласных звуков в конце итальянской ритмической группы перед паузой обдумывания, качественная и количественная редукция гласных в английских структурах;
- схожая длительность ударных и безударных слогов в речи носителей итальянского языка, сокращение длительности безударных и слабоударных слогов в английской речи;
- большая выделенность ударного английского слога по сравнению с итальянским.

На перцептивном уровне итальянская речь звучит более ритмично за счет схожести длительности ударных и безударных слогов, инструментальный анализ показывает также изохронию английского ритма. Ритмическая структурированность звучащей речи обусловлена рядом параметров, регулируемых правилами и тенденциями отдельного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академик: интернет-сервис. [Электронный ресурс]. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/947/%D0%A0%D0%B8%D1%82%D0%BC?ysclid=m9x7tm1ooi892965282 (дата обращения: 03.05.2025).
2. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи. М.: Высшая школа, 1984. – 119 с.
3. Антипова А.М. Основные проблемы в изучении речевого ритма. / Вопросы языкознания: теоретический журнал по общему и сравнительному языкознанию. М.: Наука, 1990. – Сс. 124–134.
4. Большая советская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – URL: <https://gufo.me/dict/bse/%D0%A0%D0%B8%D1%82%D0%BC?ysclid=m9x6r9fjtv977058400> (дата обращения: 03.05.2025).
5. Бонди С.М. О ритме. [Электронный ресурс]. – URL: [https://cpcl.info/text/bondi_o-ritme_1977/\\$p100/](https://cpcl.info/text/bondi_o-ritme_1977/$p100/) (дата обращения: 14.05.2025).
6. Васильева В.В. Русский прозаический ритм. Динамический аспект. СПб.: Геликон Плюс, 2017. – 142 с.
7. Вертикальное развитие: интернет-сервис. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.insai.ru/slovar/ritm-2> (дата обращения: 03.05.2025).
8. Выготский Л.С. О влиянии речевого ритма на дыхание. [Электронный ресурс]. – URL: [https://psychlib.ru/mgppu/PSp-1926/PSp-1691.htm#\\$p169](https://psychlib.ru/mgppu/PSp-1926/PSp-1691.htm#$p169) (дата обращения: 14.05.2025).
9. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учебн. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 200 с.
10. Лобанов Б.М., Житко В.А. Метод статистической оценки просодических параметров темпа речи. [Электронный ресурс]. – URL: https://sslab.by/wp-content/uploads/2021/07/2021_lobanov-zhitko_metod-staticheskoy-ocenki.pdf (дата обращения: 17.05.2025).
11. Лобанов Б.М., Житко В.А. Компьютерные системы оперативной оценки параметров речевой интонации. / Наука и инновации. Минск, 2021. – Сс. 23–27.
12. Филипацци Ю.А. Тактово-ритмическая структура итальянской фразы в контексте обучения языку. / Романские языки: прагматика и дискурс (способы выражения и содержание): Материалы Международной научной конференции. М.: МГОУ, 2022. – Сс. 88–92.
13. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации: учебн. пособие. – М.: Флинта, 2025. – 517 с.
14. Liu Sh., Takeda K. Mora-timed, stress-timed, and syllable-timed rhythm classes: Clues in English speech production by bilingual speakers. Available at: https://www.researchgate.net/publication/354510352_Mora-timed_stress-timed_and_syllable-timed_rhythm_classes_Clues_in_English_speech_production_by_bilingual_speakers (accessed 12.05.2025).
15. Perani D., Saccuman M.C., Scifo P., Koelsch S. Functional specializations for music processing in the human newborn brain. Available at: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0909074107> (accessed 06.05.2025).
16. Winkler I., Haden G.P., Ladining O., Honing H. Newborn infants detect the beat in music. Available at: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0809035106> (accessed 06.05.2025).

© Нечаева Елена Сергеевна (es.nechaeva@mpgu.su).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

А. СОЛЖЕНИЦЫН И ЕГО ПРОИЗВЕДЕНИЕ «АРХИПЕЛАГ ГУЛАГ» ВО ФРАНЦИИ

Рауия Улд сахари

Аспирант, Литературный институт им. Горького,
(г. Москва)
rawsekou@gmail.com

A. SOLZHENITSYN AND HIS WORKS "GULAK ARCHIPELAGO" IN FRANCE

Raouia Ould sahari

Summary: This article examines the reception of Alexander Solzhenitsyn's work in France, with particular emphasis on the resonant publication of 'The Gulag Archipelago'. The research focuses on analyzing the influence of this work on French society and the intellectual elite of the 1970s, as well as its role in shaping anti-totalitarian discourse in the French cultural environment. Special attention is paid to the process of translation and publication of the book in France, the reaction of the French press and literary circles to the appearance of this monumental work. The paper analyzes documentary evidence, archival materials, and critical reviews by French intellectuals, allowing to trace the evolution of attitudes toward Solzhenitsyn's work in French society. The relevance of the research is determined by contemporary discussions about the role of literature in understanding historical memory and the reassessment of the significance of documentary and artistic works in the context of modern humanities research. The work makes a significant contribution to understanding the international significance of Solzhenitsyn's work and its influence on the development of Franco-Russian cultural dialogue in the second half of the 20th century.

Keywords: Alexander Solzhenitsyn, The Gulag Archipelago, French reception, literary translation, Soviet literature, cultural diplomacy.

Аннотация: В данной статье рассматривается восприятие творчества Александра Солженицына во Франции, с особым акцентом на резонансную публикацию «Архипелага ГУЛАГ». Исследование фокусируется на анализе влияния этого произведения на французское общество и интеллектуальную элиту 1970-х годов, а также его роли в формировании анти тоталитарного дискурса во французской культурной среде. Особое внимание уделяется процессу перевода и публикации книги во Франции, реакции французской прессы и литературных кругов на появление этого монументального труда. В работе анализируются документальные свидетельства, архивные материалы и критические отзывы французских интеллектуалов, позволяющие проследить эволюцию отношения к творчеству Солженицына во французском обществе. Актуальность исследования обусловлена современными дискуссиями о роли литературы в осмыслении исторической памяти и переоценкой значения документально-художественных произведений в контексте современных гуманитарных исследований. Работа вносит существенный вклад в понимание международного значения творчества Солженицына и его влияния на развитие франко-российского культурного диалога второй половины XX века.

Ключевые слова: Александр Солженицын, Архипелаг ГУЛАГ, французская рецепция, литературный перевод, советская литература, культурная дипломатия.

Литературное наследие Александра Исаевича Солженицына во Франции представляет собой уникальный феномен культурного и исторического взаимодействия русской и французской интеллектуальной мысли. «Архипелаг ГУЛАГ», впервые опубликованный на французском языке издательством «Seuil» в 1974 году, произвел эффект разорвавшейся бомбы в интеллектуальных кругах Парижа и всей Франции, существенно повлияв на трансформацию общественного сознания французского общества. Александр Исаевич Солженицын родился 11 декабря 1918 года в Кисловодске в семье крестьянина и учительницы. Его отец, Исаакий Семёнович, погиб еще до рождения сына в результате несчастного случая на охоте. Мать, Таисия Захаровна, была вынуждена самостоятельно воспитывать ребенка в тяжелые послереволюционные годы. Несмотря на сложное материальное положение, она смогла дать сыну хорошее образование, привить любовь к литературе и русскому языку.

Детские и юношеские годы будущего писателя прошли в Ростове-на-Дону, где он проявил незаурядные

способности в учебе. В школе Солженицын показывал отличные результаты по всем предметам, особенно увлекаясь математикой и литературой. В 1936 году он поступил на физико-математический факультет Ростовского университета, одновременно проявляя серьезный интерес к литературному творчеству. Уже в студенческие годы начал работу над романом о революции 1917 года, что свидетельствовало о его рано проявившемся писательском призвании.

В 1941 году Солженицын с отличием окончил университет, но начавшаяся Великая Отечественная война изменила его планы. Несмотря на ограничения по здоровью, он добился призыва в армию и прошел обучение в артиллерийском училище. На фронте Солженицын проявил себя как храбрый офицер, был награжден орденами и дослужился до звания капитана. Однако в феврале 1945 года его арестовали за критические высказывания о Сталине в частной переписке с другом.

Последовавший арест и приговор к восьми годам лагерей стали переломным моментом в судьбе будуще-

го писателя. В заключении Солженицын прошел через тяжелейшие испытания: работал на строительстве в Москве, отбывал срок в казахстанских лагерях, был отправлен в «шарашку» - специальное конструкторское бюро для заключенных ученых. Именно лагерный опыт впоследствии лег в основу его главных произведений.

После освобождения в 1953 году Солженицын был отправлен в ссылку в Казахстан, где работал учителем математики и физики. В эти годы он тайно продолжал писать, создавая произведения, которые впоследствии потрясли мир. Только после реабилитации в 1957 году писатель смог вернуться в центральную Россию, где начал преподавать в рязанской школе.

Первый литературный успех пришел к Солженицыну в 1962 году с публикацией повести «Один день Ивана Денисовича» в журнале «Новый мир». Это произведение, одобренное лично Хрущевым, стало сенсацией и принесло автору всесоюзную известность. Однако последующее ужесточение политического режима привело к запрету публикаций его произведений в СССР.

В 1970 году Солженицын был удостоен Нобелевской премии по литературе, что вызвало еще большее недовольство советских властей. После публикации на Западе «Архипелага ГУЛАГ» писатель был арестован, лишен советского гражданства и выслан из страны в 1974 году. Последующие двадцать лет он провел в вынужденной эмиграции, большую часть времени проживая в американском штате Вермонт, где продолжал активную творческую и общественную деятельность.

Работа над «Архипелагом ГУЛАГ» началась задолго до его публикации. Как отмечает Н.М. Щедрина, «автор начал собирать материалы для будущей книги еще в лагере, записывая свои наблюдения и воспоминания других заключенных» [11, с. 125]. Это свидетельствует о глубоко личном характере произведения, которое впоследствии переросло рамки простых мемуаров и стало фундаментальным исследованием советской пенитенциарной системы.

«Архипелаг ГУЛАГ» представляет собой уникальный синтез документального исследования и художественного произведения. П.А. Гончаров подчеркивает: «В тексте органично переплетаются исторические факты, личные воспоминания автора и свидетельства других узников ГУЛАГа, создавая многомерную картину трагедии советского народа» [3, с. 106].

Французское издание «Архипелага» имело особое значение для европейской интеллектуальной среды. Произведение вызвало мощный резонанс среди французской интеллигенции, многие представители которой до этого момента симпатизировали коммунистическим идеям. Как пишет автор в самом «Архипелаге»: «Счаст-

лив тот народ, который дошел до горькой правды. Горе тому народу, который отталкивает разоблачающую руку, защищает своих подлецов и предпочитает оставаться слепым» [7, с. 178].

Особую роль в восприятии «Архипелага» французской аудиторией сыграла его художественная форма. Л.В. Серебрякова отмечает: «Солженицын использует элементы житейной традиции, что делает его повествование особенно впечатляющим для западного читателя, знакомого с христианской агиографической литературой» [6, с. 112].

Французские читатели были особенно восприимчивы к религиозно-философским аспектам произведения. Исследователи О.С. Шурупова и А.С. Шурупова подчеркивают: «В тексте «Архипелага» прослеживается явная связь с библейскими текстами, в частности с Псалтирью, что придает произведению дополнительную глубину и универсальность» [9, с. 166].

Язык произведения, даже в переводе на французский, сохранил свою выразительную силу. Д.Н. Ананьев указывает на особую роль глагольных конструкций: «Использование глаголов в тексте создает эффект непрерывного действия, что усиливает динамику повествования и эмоциональное воздействие на читателя» [1, с. 9].

Важно отметить, что французское издание «Архипелага» способствовало переосмыслению истории XX века в европейском сознании. Н.И. Глухова пишет: «Публикация «Архипелага ГУЛАГ» во Франции стала катализатором процесса переоценки советского опыта в западном обществе» [2, с. 245].

Автобиографический элемент произведения, который исследует Т.А. Филиппова, оказался особенно важным для французских читателей: «Личное свидетельство автора придает повествованию особую достоверность и эмоциональную силу» [8, с. 368].

Е. Иванова подчеркивает особую роль французского издания в сохранении текста: «Публикация «Архипелага» в YMCA-Press обеспечила сохранность произведения и его доступность для мировой общественности» [4, с. 452].

Исследуя быт и бытие героев произведения, Ю.А. Рябцева отмечает: «Детальное описание лагерной повседневности в «Архипелаге» произвело сильное впечатление на французских читателей, многие из которых впервые столкнулись с подобными свидетельствами» [5, с. 75].

Значение публикации «Архипелага ГУЛАГ» во Франции трудно переоценить. Это событие не только способствовало разоблачению сталинской системы репрессий, но и оказало существенное влияние на развитие фран-

цузской и мировой общественной мысли. Произведение стало важнейшим документом эпохи, свидетельством о трагических страницах истории XX века.

Французское издание «Архипелага» способствовало формированию нового взгляда на советскую действительность среди западной интеллигенции. Оно помогло развенчать многие мифы о советской системе и стало важным фактором в процессе переосмысления исторического опыта XX века.

Французское восприятие «Архипелага ГУЛАГ» отличалось особой остротой и глубиной понимания трагедии советского народа. Французские интеллектуалы, долгое время находившиеся под влиянием левых идей и симпатизировавшие советскому строю, оказались перед лицом неопровержимых свидетельств чудовищных преступлений тоталитарного режима. В своем произведении Солженицын приводит потрясающие своей правдивостью свидетельства: «Конвейер не останавливался ни днем, ни ночью. Одни следователи сменяли других, а подследственный был прикован к стулу по семнадцать часов в сутки». Эти строки, переведенные на французский язык, вызвали глубокое потрясение у французских читателей.

Особое внимание французской публики привлекло описание системы принудительного труда в советских лагерях. Солженицын детально описывает бесчеловечные условия существования заключенных: «В лагере ты должен стать животным, чтобы выжить, но ты не должен становиться им, если хочешь остаться человеком». Эта дихотомия выживания и сохранения человеческого достоинства нашла глубокий отклик во французском обществе, переживающем послевоенное переосмысление собственного опыта коллаборационизма и Соппротивления.

Французские литературные критики обратили особое внимание на художественное мастерство Солженицына в создании документального повествования. Писатель мастерски соединяет личные воспоминания, свидетельства очевидцев и исторические документы в единое полотно, создавая эффект полного погружения читателя в описываемые события. «Память о пережитом остается в нас навсегда, как незаживающая рана», - пишет автор, и эти слова находят особый отклик у французской аудитории, помнящей о травматическом опыте Второй мировой войны.

Философское осмысление «Архипелага ГУЛАГ» во французской интеллектуальной среде привело к переоценке отношения к коммунистической идеологии. Солженицын показывает, как благородные идеи социальной справедливости превращаются в инструмент массового террора: «Идеология! Это она дает искомое оправдание злодейству и нужную долгую твердость

злодею». Французские философы, такие как Раймон Арон и Андре Глюксман, использовали эти идеи для критики левого тоталитаризма.

В контексте французского литературного пространства особую значимость приобрело описание Солженицыным механизмов подавления личности в тоталитарном государстве. «Человек, попавший в жернова репрессивной машины, лишается не только свободы, но и самой возможности быть человеком», - эта мысль автора резонировала с французской экзистенциалистской традицией, развитой Сартром и Камю.

Отдельного внимания заслуживает реакция французской коммунистической партии на публикацию «Архипелага». Первоначальное отторжение и попытки дискредитации произведения сменились постепенным признанием исторической правды. Солженицын пишет: «Правда редко бывает приятной, но она необходима для очищения общества». Эти слова стали своеобразным катализатором процесса переосмысления коммунистической идеологии во французском обществе.

Художественное своеобразие «Архипелага» особенно впечатлило французских литературоведов. Солженицын создает многоголосое повествование, где переплетаются судьбы тысяч людей: «Каждая человеческая судьба — это целый мир, уничтоженный системой». Такой подход к изображению исторической трагедии оказался близок французской литературной традиции, всегда уделявшей большое внимание человеческой индивидуальности.

Влияние «Архипелага ГУЛАГ» на французское общество не ограничилось только литературной сферой. Произведение стало важным фактором в формировании общественного мнения относительно советской системы. Солженицын показывает, как тоталитарный режим разрушает не только человеческие жизни, но и саму ткань общества: «Когда насилие врывается в мирную людскую жизнь - его лицо пылает от самоуверенности, оно так и на флаге несет, и кричит: 'Я - Насилие! Разойдись, расступись - раздавлю!' Но насилие быстро стареет, немощает...».

Французские исследователи обратили особое внимание на документальную основу произведения. Солженицын скрупулезно собирал свидетельства, документы, воспоминания, создавая многомерную картину трагедии: «За каждым фактом, приведенным в книге, стоят реальные человеческие жизни и судьбы». Это документальное подтверждение описываемых событий придало особый вес произведению в глазах французской общественности.

Значительное влияние «Архипелага ГУЛАГ» оказал

на развитие французской документальной литературы. Способ повествования, избранный Солженицыным, где личный опыт переплетается с историческими свидетельствами, стал образцом для многих французских авторов, работающих в жанре документальной прозы.

Французские читатели особенно восприимчиво отнеслись к описанию морального выбора, перед которым оказывались люди в экстремальных условиях лагерей. Солженицын пишет: «Постепенно открылось мне, что линия, разделяющая добро и зло, проходит не между государствами, не между классами, не между партиями, – она проходит через каждое человеческое сердце». Эта мысль нашла глубокий отклик во французском обществе, пережившем опыт оккупации и коллаборационизма.

Культурное значение «Архипелага ГУЛАГ» во Франции выходит далеко за рамки литературного произведения. Книга стала важным инструментом переосмысления исторического опыта XX века, способствовала формированию нового взгляда на проблему тоталитаризма и ответственности интеллектуалов перед обществом.

Феномен восприятия творчества Александра Солженицына во Франции, в частности его монументального произведения «Архипелаг ГУЛАГ», представляет собой уникальное явление в истории франко-русских литературных взаимоотношений. Французское общество, традиционно проявлявшее глубокий интерес к русской культуре и литературе, восприняло публикацию «Архипелага ГУЛАГ» как событие исключительной важности, существенно повлиявшее на интеллектуальный ландшафт страны.

Первое французское издание «Архипелага ГУЛАГ» увидело свет в издательстве «Seuil» в 1974 году, вызвав мощный резонанс в культурной и политической среде. Французские интеллектуалы, многие из которых придерживались левых взглядов и симпатизировали коммунистическим идеям, оказались перед необходимостью переосмысления своих идеологических позиций. Произведение Солженицына стало катализатором глубоких изменений в общественном сознании французского общества, спровоцировав интенсивные дискуссии о природе тоталитаризма и ответственности интеллектуалов перед историей.

Особое значение для французской рецепции «Архипелага ГУЛАГ» имела деятельность философа и публициста Андре Глюксмана, который активно способствовал распространению идей Солженицына во французском интеллектуальном пространстве. Глюксман рассматривал «Архипелаг» не только как литературное произведение, но и как фундаментальный философский текст, раскрывающий механизмы функционирования тоталитарной системы.

Французские литературные критики обратили особое внимание на художественное своеобразие «Архипелага ГУЛАГ», отмечая новаторский характер жанрового синтеза, осуществленного Солженицыным. Соединение документального материала с художественным осмыслением действительности создало уникальный повествовательный формат, который французские исследователи определили как «художественное исследование». Эта особенность произведения оказала значительное влияние на развитие французской документальной прозы.

Немаловажную роль в рецепции «Архипелага ГУЛАГ» во Франции сыграло пребывание самого Солженицына в этой стране. После высылки из СССР писатель некоторое время жил в Париже, что позволило французской интеллектуальной элите непосредственно познакомиться с автором и его взглядами. Личные встречи и выступления Солженицына способствовали более глубокому пониманию французской аудиторией контекста создания «Архипелага» и авторской позиции.

Французские университеты включили изучение «Архипелага ГУЛАГ» в программы литературоведческих и исторических курсов, что способствовало формированию научной школы исследования творчества Солженицына. Профессор Сорбонны Жорж Нива стал одним из ведущих специалистов по творчеству писателя, создав фундаментальные работы, анализирующие художественную систему «Архипелага» и его место в мировой литературе.

Влияние «Архипелага ГУЛАГ» на французское общество проявилось также в изменении отношения к советской системе среди представителей различных политических течений. Правые интеллектуалы нашли в произведении подтверждение своей критики коммунистической идеологии, тогда как левые были вынуждены пересмотреть свои представления о советском опыте. Это привело к формированию нового направления французской политической мысли, получившего название «новых философов».

Французские издатели проявили особую чуткость к художественным особенностям перевода «Архипелага ГУЛАГ». Работа переводчиков над текстом потребовала создания специального глоссария для передачи лагерной терминологии и советских реалий. Это способствовало обогащению французского языка новыми понятиями и выражениями, связанными с описанием тоталитарного опыта.

В современном французском литературоведении «Архипелаг ГУЛАГ» рассматривается как произведение, оказавшее существенное влияние на развитие документально-художественной прозы. Французские исследователи отмечают, что методология работы Солженицына с

документальными источниками и свидетельствами очевидцев создала новую модель исторического повествования, которая активно используется современными авторами.

Значительное внимание французские исследователи уделяют анализу стилистических особенностей «Архипелага ГУЛАГ». Отмечается мастерское использование Солженицыным различных языковых регистров, от официально-делового до просторечного, что создает многоголосие текста и усиливает его документальную достоверность. Эта особенность произведения оказала влияние на развитие французской документальной литературы.

Рецепция «Архипелага ГУЛАГ» во Франции продолжает оставаться актуальной темой исследований. Современные французские литературоведы обращаются к анализу влияния произведения на формирование исторической памяти о тоталитарных режимах XX века. Особое внимание уделяется роли «Архипелага» в развитии французской мемуарной литературы и документалистики.

Глубокое влияние «Архипелага ГУЛАГ» на французское общество также проявилось в трансформации политического дискурса страны. Многие видные представители французской интеллигенции, ранее симпатизировавшие советской системе, были вынуждены пересмотреть свои позиции под влиянием неопровержимых свидетельств, представленных в книге Солженицына. Этот процесс переосмысления затронул не только политическую сферу, но и фундаментальные основы французской философской мысли второй половины XX века.

Французские читатели обнаружили в «Архипелаге ГУЛАГ» не просто документальное свидетельство о советских репрессиях, но глубокое философское исследование природы зла и человеческого достоинства в условиях тоталитарной системы. Произведение резонировало с французской гуманистической традицией, восходящей к эпохе Просвещения, и одновременно ставило под сомнение некоторые её основополагающие постулаты о природе прогресса и человеческой рациональности.

Характерно, что французское восприятие «Архипела-

га ГУЛАГ» отличалось от рецепции произведения в других западных странах. Во Франции книга стала не только свидетельством преступлений сталинского режима, но и поводом для глубокой рефлексии о роли интеллектуалов в формировании общественного мнения и их ответственности за поддержку тоталитарных идеологий. Это привело к формированию нового направления в французской общественной мысли, получившего название «новой философии».

Влияние Солженицына на французскую интеллектуальную среду не ограничилось только политической сферой. Его художественный метод, сочетающий документальную точность с глубоким философским осмыслением исторических событий, оказал значительное влияние на развитие французской литературы свидетельства. Многие французские писатели последующих поколений обращались к опыту Солженицына при создании собственных произведений, исследующих темы исторической памяти и человеческого сопротивления тоталитарному давлению.

Особый интерес представляет то, как французская академическая среда интегрировала наследие Солженицына в свой исследовательский инструментарий. «Архипелаг ГУЛАГ» стал важным источником для историков, социологов и политологов, изучающих феномен тоталитаризма и механизмы функционирования репрессивных систем. Методология Солженицына, основанная на сочетании личных свидетельств с масштабным историческим анализом, оказала влияние на развитие французской исторической науки и методов социальных исследований.

В заключение следует отметить, что восприятие «Архипелага ГУЛАГ» во Франции представляет собой уникальный пример взаимодействия различных культурных традиций и исторического опыта. Произведение Солженицына не только раскрыло французскому читателю трагические страницы советской истории, но и стало катализатором важных общественных и интеллектуальных процессов во французском обществе. Глубина и масштаб влияния этого произведения на французскую культуру и общественную мысль остаются предметом исследования и осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Д.Н. Глагол как средство персонификации в тексте романа А.И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» / Д.Н. Ананьев // Язык и текст. – 2023. – Т. 10, № 4. – С. 7–14.
2. Глухова Н.И. Истоки лагерной темы в творчестве А.И. Солженицына: от поэзии к «Архипелагу ГУЛАГ» / Н.И. Глухова, Н.М. Щедрина // StudiaLitterarum. – 2021. – Т. 6, № 2. – С. 238–263.
3. Гончаров П.А. Архипелаг ГУЛАГ: Особенности композиции, образы власти в произведении / П.А. Гончаров, В.В. Коренюгина // Наука и Образование. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 106.
4. Иванова Е. Предание и факт в судьбе «Архипелага ГУЛАГа» // Между двумя юбилеями (1998–2003): писатели, критики и литературоведы о творчестве

- А.И. Солженицына. Альманах / сост. Н.А. Струве, В.А. Москвин. М.: Русский путь, 2005. С. 449–458.
5. Рябцева Ю.А. Лагерный быт и бытие героев в «Одном дне Ивана Денисовича» и в «Архипелаге ГУЛАГ» А.И. Солженицына / Ю. А. Рябцева // Русская словесность. – 2024. – № 5. – С. 72–79.
 6. Серебрякова Л.В. Житийная традиция в «Архипелаг ГУЛАГ»: Солженицын и протопоп Аввакум / Л.В. Серебрякова, А.Ю. Зубова // Гуманитарные исследования. История и филология. – 2022. – № 6. – С. 109–117.
 7. Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ. 1918–1956: Опыт художественного исследования / под ред. Н.Д. Солженицыной. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 346 с.
 8. Филиппова Т.А. Авторское присутствие в произведении А.И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» / Т.А. Филиппова // Словесное искусство Серебряного века и русского зарубежья: проблемы преемственности (v Смирновские чтения): материалы V Международной научной конференции, Москва, 10 февраля 2022 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 365–372.
 9. Шурупова О.С., Шурупова А.С. «Архипелаг ГУЛАГ» и Псалтирь: православное осмысление произведения А.И. Солженицына // Русская словесность как основа Русского мира. материалы XV Международного форума. Липецк, 2020. С. 165–168.
 10. Щедрина Н.М. Автобиографизм и саморефлексия в «Архипелаге Гулаг» Александра Солженицына // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2021. Т. 25. №1. С.124–135
 11. Щедрина Н.М. Автобиографизм и саморефлексия в «Архипелаге ГУЛАГ» Александра Солженицына / Н.М. Щедрина // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2021. – Т. 25, № 1. – С. 124–134.

© Рауия Улд сахари (rawsekou@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДРЕВНЕГРЕЧЕСКАЯ РИТОРИКА И ДИАЛЕКТИКА КАК ОСНОВА ЕВРОПЕЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ANCIENT GREEK RHETORIC AND DIALECTICS AS A BASIS OF EUROPEAN FICTION

A. Skryabina

Summary: The material on the origin of rhetoric as a science of appropriate speech, understanding the importance of the speech development in the mythology and Homer's heroic poems has been studied. The contribution of the inventors of rhetoric Gorgias, Lysias, and Protagoras is recognized. Using the example of Demosthenes' oratory, the author considers the cultural and historical background for the development of judicial and political rhetoric in Athens. The author's study of the ideas of Heraclitus, the method and principles of Socrates, the idealistic understanding of Plato's knowledge, which formed the ancient dialectic as the main mechanism of classical philosophy, is particularly valuable. The ancient concept of dialectics is studied. Special attention is paid to the "Rhetoric" by Aristotle, who created a system for the formation of dialectical thinking skills from the art of verbal persuasion. Further history of the development of rhetoric in Western Europe is presented, considering the peculiarities of cultural epochs (Ancient Rome, the Middle Ages, the Renaissance) and three information revolutions (the creation of Phoenician writing in the late 2nd century BC, printing and the appearance of radio in the middle of the 19th century). The influence of different types of rhetoric on the development of fiction in the 16th century is noted. For the first time, the fresco «The School of Athens» by Raphael is presented as a revival of Aristotelian rhetoric, which is based on the ancient dialectics.

Keywords: oratory, rhetoric, attic prose, dialectics, dialogue, prose, logic, logos, Hermes, political rhetoric, Gorgias, Demosthenes, judicial eloquence, induction, Heraclitic philosophy, syllogistics, "Dialogues" by Plato, "Rhetoric" by Aristotle, harmony, the fresco "The School of Athens".

Скрябина Анастасия Михайловна

кандидат филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО
«Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова», (г. Якутск)
nastyia_skr@mail.ru

Аннотация: Изучен материал о зарождении риторики как науки о целесообразной речи, понимание важности развития речи в мифологии и героических поэмах Гомера. Отмечен вклад изобретателей риторики Горгия, Лисия, Протагора. На примере ораторского искусства Демосфена рассмотрены культурно-исторические предпосылки развития судебной и политической риторики в Афинах. Ценным является изучение автором идей Гераклита, метода и принципов Сократа, идеалистическое понимание знаний Платона, сформировавших античную диалектику как главный механизм классической философии. Исследуется античное понятие диалектики. Отдельное внимание уделено «Риторике» Аристотеля, создавшего из искусства словесного убеждения систему по формированию навыков диалектического мышления. Дальнейшая история развития риторики в Западной Европе представлена с учётом особенностей культурных эпох (Древний Рим, Средневековье, Возрождение) и трёх информационных революций (создания финикийского письма в конце II тыс. до н.э., книгопечатания и появление радио в середине XIX века). Отмечено влияние разных видов риторики на развитие художественной литературы в XVI веке. Впервые фреска «Афинская школа» Рафаэля представляется как возрождение к жизни Аристотелевской риторики, в которой заложена античная диалектика.

Ключевые слова: ораторское искусство, риторика, аттическая проза, диалектика, диалог, проза, логика, логос, Гермес, политическая риторика, Горгий, Демосфен, судебное красноречие, индукция, гераклитовская философия, силлогистика, «Диалоги» Платона, «Риторика» Аристотеля, гармония, фреска «Афинская школа».

В эпоху античности словесное искусство проделало путь от мифологической и боговдохновенной поэзии к прозе, которая, однако, была не собственно художественной, а ораторской и судебной (Демосфен), философской (Платон, Аристотель), исторической (Фукусид, Плутарх). Художественная проза бытовала в составе фольклора (притчи, басни, сказки) и на авансцену словесного искусства не выдвигалась. Она завоёвывала права весьма медленно. Лишь в Новое время проза стала выдвигаться на первый план. У художественной прозы есть свои уникальные и неоспоримо ценные свойства. При обращении к прозе, как показал М.М. Бахтин, перед автором раскрываются широкие возможности языкового многообразия, соединения в одном и том же тексте разных манер мыслить и высказываться: в прозаической

художественности (наиболее полно проявившейся в романе) важна, по Бахтину, «диалогическая ориентация слова среди чужих слов», в то время как поэзия к разноречию, как правило, не склонна и в большей степени монологична: «Идея множественности языковых миров, равно осмысленных и выразительных, органически недоступна поэтическому стилю» [5, с.89, 99] в прозе наиболее полно и широко используются изобразительные и познавательные возможности.

Развитие речи в архаическом периоде античности

Уже в ранних произведениях греческой словесности, в поэмах Гомера, герои словоохотливы. Они не просто обращаются друг к другу, но произносят целые

речи, которые становятся средством характеристики гомеровских героев. Ораторский дар Гомер ставит вровень с воинской доблестью. Если кто-то «прелестью речи одарён от богов», то «веселятся люди, смотря на него, говорящего с мужеством твёрдым или приветливой кротостью; он – украшение собраний». Многоумный Одиссей даже чаще предстаёт в обеих поэмах как искусный оратор, нежели храбрый воин. О старце Нестере, «сладкоречивым», «громкогласном», сказано, что «речи из уст его вещей, сладчайших мёда лилися». И другие герои гомеровских поэм славны красноречием, подчиняя своему искусству слушателей. Менелай краток и деловит. Когда к Ахиллесу прибывает посольство, увещевая юного героя вернуться на поле брани, Ахиллес так решительно им отвечает, что пришедшие «молчание долгое всё сохраняли, речью его поражённые: грозно её говорил он».

Считалось, что «сладкоречие» – удел знатных. Гесиод убеждён, что «царям сопутствует Каллопа, превосходнейшая из всех муз». Имя «Каллиопа» означает «имеющая прекрасный голос». Это – муза песнопений, эпической поэзии. Греки считали, что язык дан им Гермесом – двенадцатым из главных богов священного Олимпа. Гермес (Гермий) был богом красноречия, изобретательства, а также богом торговли, прибыли, интеллекта, ловкости, обмана, воровства, дающий богатство и доход в торговле, бог гимнастики, посланник глашатаев, послов, пастухов и путников; покровитель магии и астрологии, посланник богов и проводник душ умерших в подземное царство Аида. Он самый младший сын Зевса от плеяды Майи, одной из дочерей Атланта. Хитроумие героя Троянской войны Одиссея – результат наследственности, полученной от божественного прадеда по линии матери – Гермеса.

Становление прозаических жанров связано с глубокими переменами в общественно-политической, экономической жизни общества. Развиваются производства, торговля, ремёсла, обогащаются научные знания, осваиваются новые земли, усложняется государственная структура, расширяется законодательная база, переживает кризис во многом наивное мифологическое мирозерцание. Описание новооткрытых земель, географические и этнографические сведения, формулировки научных данных и законов и т.д. – всё это получило воплощение средствами прозаического, а не поэтического текста. Время возникновения письменности в Греции точно неизвестно. Зарождение прозы относят к VI веку до н.э. Взлёт прозы, наряду с театром, трагедией и комедией, в классический период отмечен прежде всего в Афинах, в Аттике. Поэтому её называют аттической прозой, подчёркивая её высокий эстетический уровень. Она представлена тремя главными направлениями – ораторской (политической и судебной) прозой, историографией, философией.

Риторика как наука и искусство

Древняя Греция считается родиной красноречия. Наряду с эпосом, лирикой, драмой, ваянием, музыкой и зодчеством риторика признавалась творчеством. Влияние ораторов на жизнь полиса вызвало появление тех, кто обучал мастерству красноречия – софистами (мудрецами). Риторика – наука, посвящённая теории и технике красноречия. Слово **риторика** (от греческого глагола **rheo** – говорю) первоначально означало ораторское искусство. Многие греческие города-государства, как Афины, управлялись демократически. Политические и судебные решения принимались голосованием на сходке, результаты которого определялись убедительностью публичных речей и впечатлением, которое оратор производил на собравшихся граждан. Убедительность речи зависела от её *логоса* – силы доводов, приводившихся оратором, *этоса* – уместности речи, её соответствия общепринятым обычаям и взглядам, и *красоты* оратора и его речи, *пафоса* – эмоций (гнева, сострадания, мужества, милосердия и др.), возбуждаемых в публике словесным искусством оратора. В этих условиях в V–IV веках до н.э. сложилась профессия *софистов* – «знатоков, мастеров», платных учителей философии и ораторского искусства, которые обучали молодых людей технике аргументации и приёмам воздействия словом. Главной целью было убедить, «заставлять худший аргумент казаться лучшим», руководствуясь принципом – «мера всех вещей – человек».

Изобретателем риторики называют Георгия Леонтинского (485–380 гг. до н.э.). Он предложил учение об аргументации, выделил и обозначил риторические фигуры и создал школу риториков. Отцом *торжественной (или эпидейктической) риторики* и учителем софиста-оратора Горгия (483–375) Аристотель называет знаменитого философа Эмпедокла из Агригента. Горгий разработывал структуру ораторской речи, считая важнейшими её элементами ритм и интонацию. Иногда она членилась на равные отрезки фраз, получившие название: горгиевы риторические фигуры. Эффект достигался использованием созвучий и внутренних рифм. Горгий применял антитезы, сочетал понятия, обычно не соединимые, использовал неожиданные метафоры. Величавость речи достигалась манерой оратора, произносившего фразы нараспев, сопровождая выступление ритмическими телодвижениями.

Другим изобретателем риторики как «гражданского искусства», цель которой сделать людей хорошими гражданами, считается философ-материалист Протагор из Абдеры (480–410 до н.э.), полагавший, что «человек есть мера всем вещам – существованию и существующих и не существованию несуществующих», что душа «есть чувства и больше ничего... и что всё на свете истинно». То есть человек исходит из своих интересов. Речь идёт

об относительности всего сущего, в том числе об относительности знания. Софисты были сторонниками *релятивизма* – учение об условности и относительности человеческого познания. В этом качестве материалиста, гуманиста и демократа Протагор первым стал брать плату за уроки риторики. Несомненной заслугой софистов следует считать разработку риторики – искусства красноречия, эвристики – искусства спора и диалектики – искусства доказательства. Во второй половине V в. до н.э., когда риторика привлекает всеобщее внимание, она начинает рассматриваться как «царица всех искусств». «Слово, – говорил Сократ, – не только высвободило нас из оков животной жизни; благодаря ему, мы построили города, установили законы, изобрели искусства. Его мощь такова, что ничего из разумного не происходит без помощи слова. Слово является вождём всех дел и всех замыслов» [1, с. 10].

Историография. Политическая и судебная риторика

Выдающиеся историки Геродот, Фукидид, Ксенофонт, великие философы Платон и Аристотель, замечательные мастера ораторского искусства, прежде всего, Демосфен – не только учёные, мыслители, политические деятели, но и художники слова. В этом сказалась общая черта древних эллинов, стремившихся приносить в любую область творческой работы, в том числе и научную, красоту, гармонию, эстетическое начало.

Первым жанром художественной прозы была проза ораторская. С развитием государственности, в особенности после греко-персидской войн, когда в V века до н.э. в результате политической борьбы усилилось влияние демократической партии, оживилась деятельность народных масс во внутренней жизни греческих передовых полисов. В связи с этим развивалось и ораторское искусство – красноречие. Практическое применение ораторского искусства впервые получило в Сицилии, где уже наметились основные виды ораторского искусства.

В Афинах получило распространение прежде всего *политическое красноречие*, прославленное именами Фемистокла и, главным образом, Перикла. Сохранились свидетельства о Перикле как об олимпийце, красноречие которого было подобно грому и молнии. В условиях политического состязания, борьбы за власть, принятия решения с помощью свободного волеизъявления, – крайне важным для государственного деятеля стало его искусство аргументировать свою точку зрения, причём делать это в ясной, доходчивой форме. Платон признавал Перикла, при котором укрепились демократические институты, «совершеннейшим в ораторском искусстве». Каждый афинский гражданин мог и должен был выступить в Народном собрании. От ораторов требовался сильный, звучный голос, безупречная дикция, эрудиция

и выразительность. KV в. до н.э., когда в Древней Греции вполне сформировалась культура *монологической* публичной речи, когда уже ясно были осознаны её виды и сложились определённые традиции, считалось бесспорным, что задача оратора тройкая: разъяснять (что-то), побуждать (к определённому мышлению, решению, а тем более действию) и доставлять слушателям удовольствие. Важной задачей оратора было воодушевить слушателей оригинальной смелой мыслью, благородными чувствами, гражданским долгом и патриотизмом.

KV–IV вв. в государстве сложилось законодательство. При Солоне появилось не только народное собрание «эक्клеясия», он положил начало народному суду и суду присяжных «гэлизю». Имущественные, семейные, уголовные, гражданские решались в судах. Значительную роль стало играть *судебное красноречие*. Истцы и ответчики должны были сами отстаивать свои интересы, защищаться и обвинять. Возникла потребность в специально подготовленных людях – логографов, т.е. составителей и писателей речей. Сложился определённый тип судебной речи: вступление (суть дела), рассказ о событиях, доказательная часть, эпилог (заключение). Создавая защитительную речь, он обязан был быть драматургом, «войти в образ», т.е. передать статус, возрастную психологию своего подзащитного, произвести впечатление, вызвать сочувствие, заставить поверить в правдоподобие фактов и соответственно повлиять на решение судей и присяжных.

Среди самых известных логографов был Лисий (ок.459-после 380 гг. до н.э.), написавший более 200 речей, из них до нас дошли 34. Отмечают его чувство меры и искусство эпопеи, т.е. обрисовка характера. Судебная тяжба (пять заседаний суда) против опекунов позволила Демосфену выиграть часть своего наследства, оставленного отцом, но также и вырасти к 30 годам в блестящего оратора, идеолога демократии, имя которого навсегда вписано в политическую историю Афин и дошло до наших дней в «филиппиках» (речи против македонского царя Филиппа) и апокрифических рассказах.

Труд истинного оратора считался искусством. Известно, что Демосфен неутомимо шлифовал текст своих выступлений, взяв за правило не говорить экспромтом. Работа над текстом касалась как содержания, так и формы. По этому поводу оппонент Пифей шутил, что речи Демосфена пахнут стеарином: имелось в виду, сколь усердно правил оратор их текст по ночам при свечах. Речи Демосфена – одна из вершин ораторской прозы. Цицерон ставил его выше всех других греческих ораторов, называя его «совершенным оратором». Его чёткое следование главным принципам демократии – законности власти, свободы и просвещение граждан, патриотичности каждого – обеспечивало любовь и уважение сограждан. Что касается формы, то он взял на вооружение

всё богатство языка и его образных средств. Прибегал к смелым метафорам, то к яркому эпитету, олицетворениям, к восклицаниям, к единоначалию (анафора), широко применял антитезы, противопоставления.

Первый историограф Фукусид, достоверно записывая события и отбирая факты, был исследователем объективных причин военно-политического конфликта Афин со Спартой, имея ораторский дар и хорошую философскую подготовку, позволяет себе и словесное творчество – пишет в своих историях речи за политических деятелей. Ксенофонт, ученик Сократа, внёс в историческую прозу эстетическое восприятие реальности.

Диалектика в философской прозе

В Греции того времени было распространено убеждение в том, что мудрость – первейшее человеческое благо (богатство). Соперничество в мудрости в «учёных беседах» считалось искусством, и победитель в нём пользоваться почестями. Слово как орудие мысли и познания древние греки рассматривали как явление, рождаемое практическими потребностями и занятиями людей. Греки считали, что миром правит логос [9]. Представление о логосе можно расценить как наивное понимание закономерности [8]. В отличие от мифологии, объяснявшей мир сказочно-фантастическим образом, философия базировалась на конкретно-чувственном восприятии действительности. Греков всегда отличала потребность проникать в тайны окружающего мира, познавать глубинные законы.

В конце VI в. до н.э. итог трудам милетской школы подвёл Гераклит Эфесский (530-470 до н.э.), с именем которого связано начало диалектики – метода познания действительности в её противоречивости, целостности. Только у него проявился диалектический подход с предельной чёткостью. Гераклитовская философия — это понимание целого с его объёмом, имеющим видимую и обратную сторону. Нахождение крайностей помогало постичь мир во всём его многообразии и глубине. Ещё у пифагорейцев гармония мыслилась как единство диаметрального – предельного и беспредельного, правого и левого, света и тьмы, добра и зла, мужского и женского, а космос – как прекрасное, стройное и закономерное целое, воплощающее эту гармонию. Однако противоположность заложенных в предметах и явлениях качеств не была для Гераклита чем-то застывшим – он утверждал относительность всего сущего: «Морская вода – чистейшая и грязнейшая. Рыбам она пригодна для питья и целительна, людям же – для питья непригодна и вредна»; «прекраснейшая обезьяна отвратительна по сравнению с человеческим родом». Гераклитом впервые в истории философии был сформулирован тезис о вечном движении и изменении («Всё течёт»), исключающим возможность дважды войти в одну и ту же реку: «В одни и те же

воды мы погружаемся и не погружаемся, мы существуем с человеческим родом». Диалектический метод является одним из центральных в европейской и индийской философских традициях.

Сократу, названному оракулом в Дельфах мудрейшим из людей, был свойственен вопросно-ответный метод, необходимый для совместного установления объективной истины, которая рождалась в муках и страданиях. Недаром свою диалектику (от греч. *dialogomai* – беседа), Сократ называл майевтикой, т.е. повивальным искусством. Обмен мнениями, живая беседа, заинтересованный диалог, индуктивные примеры, развёрнутая дискуссия являются важнейшим средством получения нового знания (эйдос), понимания своей собственной ограниченности, путём к совершенствованию. Мысль, считал мудрец, должна быть всегда в движении, развитии. Однако, ему была чужда эридика, спор, столь характерного для софистов, где красноречие и мастерство доказательства было орудиями манипуляции, а цель – получение выгоды. Платон устами Сократа говорит, что несчастен человек, сотворивший несправедливость.

Диалог (греч. *dia* – против, *logos* – беседа) – разговор между разномыслящими людьми; в античной философии – литературная форма, употреблявшаяся для изложения проблем с помощью диалектики, ведёт своё начало от софистов; Сократом и его учениками, прежде всего Платоном, доведена до высшей степени совершенства [14]. Посредством беседы изложение философских проблем делается наглядным, оживляется. В «Диалогах» Платона показан метод обучения Сократа. В древности форме диалога всегда отдавалась предпочтение при обсуждении философских проблем. *Диа* (греч. *dia*) – приставка, означающая движение сквозь, через, от начала до конца в пространстве и времени, как в словах: диаметральность (прямо напротив), диапазон (от края до края), диаграмма (чертеж с соотношением между различными величинами), диагноз (исследование вдоль и поперек), даже диавол (тот, кто губит людей, заводя рознь, распри между ними).

Диалектика (от греч. *dialektike* – искусство спорить, вести беседу, рассуждение) – искусство аргументации, наука логики. Диалектики – те, кто опытен в искусстве диалектики. Сократ в платоновских диалогах «Протагор» и «Федон» говорит: «Взаимное общение в беседе – это одно, а публичное выступление – совсем другое». И отмечает, что сам он «вовсе не причастен к искусству речи», ибо оратор зачастую ради достижения своей цели бывает проститься с истиной [13, с. 83, 231, 246]. Диалектика для Сократа представляет собой философское искусство вести рассуждение через противопоставление. Собеседники совместными усилиями стремятся к прояснению возникшей проблемы, причём сведующий проверяет свои знания, помогает себе и своему собе-

седнику на этом диалогическом пути познания. Диалог Сократа – способ приобретения знания с помощью ответов, на диалектически заданные вопросы. Он беседовал с философами, софистами, политиками, военачальниками, поэтами, скульпторами, художниками, ремесленниками, торговцами, гетерами, со свободными и рабами, влиятельными гражданами полиса и простым людом, мужчинами и женщинами, старцами и юношами, людьми робкими и наглыми, бездарными и гениальными, друзьями и врагами, афинянами и иноземцами. Днём и ночью, в военных походах и дома, на свободе и в заключении. В своём трактате «Об обязанностях» Цицерон дал характеристику беседы как весьма важного «звена» человеческой жизни: «речь ораторская имеет большое значение в деле снискания славы», однако «привлекают к себе сердца людей» «ласковость и доступность беседы» [15, с. 92-93, 112] В диалоге по Бахтину: «Для понимания необходима известная степень условной «интеллектуальной симпатии», но не следует перетолковывать её в безусловную; это – рабочая эвристическая симпатия, эвристическая любовь как средство понимания...» [2, с. 49]

Для софистов диалектика превратилась в интеллектуальное оружие в борьбе за существование, для Сократа диалектика – искусство вести беседу с целью нахождения истины, осмысления понятий, для Платона – высшая наука великого мудреца, метод познания идей. Платон принадлежит как к истории философии, так и к истории литературы. Он обогатил V–VI вв. до н.э. литературу новым жанром – жанром философской прозы. (Сократ не написал ни одного своего труда, полагая, что мёртвая запись лишает мысль живой силы.) Художник слова Платон мастерски владеет широкой палитрой приёмов. В его диалогах – бытовые сценки и живые характеристики действующих лиц, юмор и ирония, особенно обращённые против софистов. Широко используются аллегории, метафоры, а также рассказы мифологического содержания, нередко представляющие развёрнутое сравнение. «Диалоги» Платона – образцы эстетического совершенства, художественного богатства аттического прозы. Принято считать, что платоновские диалоги – это своего рода философские драмы, насыщенные яркими художественными образами, глубокие по содержанию и безукоризненные по форме. Строго логично построенные, остроумные и проникнутые иронией диалоги возбуждают интерес к предмету беседы (спора) и ведут слушателя к цели. Несомненно, Платон обогатил живую публичную речь приёмами и формами полемики, в частности, такими фигурами, как иносказание и метафора. Он намного усилил логику речи, её смысловую ёмкость [1, с. 11] Платон был не только философом, но также талантливым писателем, обладавшим живым воображением и обаянием. Диалог, который громадным количеством считается историческим, — это «Апология» [7, с. 95] Это воспроизведение той речи, которую Сократ произнёс на суде в свою защиту [11].

Аристотель, ученик Платона, в дальнейшем величайший учёный Древней Греции, читал курсы риторики и логики в Академии 8 лет. В трактате «Риторика» Аристотель видел собственно применение диалектики к принципам ораторского искусства. Задача философии – учить, задача красноречия – убеждать; первая опирается на истину, вторая – на вероятностные основания, почему диалектика, как искусство вероятных доказательств, и является первым условием риторики. Риторика Аристотеля как искусство убеждения, по сути, посвящена силлогистике – системе доказательств. Из трёх книг «Риторики» первые две трактуют о средствах своих мыслей (они различаются у Аристотеля применительно к предмету речи. К самому оратору и к слушателям), и только третья (сомнительной подлинности) трактует о слововыражении и распорядке речи. В риторике главным достоинством считал ясность [8]. Он рассматривал изобразительные средства языка, природу метафор, эпитетов и сравнений, разработал основные принципы стилистики в её классической форме.

Таким образом, само слово диалектика происходит из древнегреческой философии и стало популярным благодаря «Диалогам» Платона, в которых двое или более участников диалога могли придерживаться различных мнений, но стремились найти истину путем обмена мнениями. В античной философии определяли диалектику как: учение о вечном (космосе) становлении и изменчивости бытия (Гераклит); искусство диалога, понимаемого как неустанное постижение истины путём постановки вопросов (Сократ); метод расчленения и связывания понятий с целью постижения сверхчувственной (идеальной) сущности вещей Платон; наука, касающаяся общих положений научного исследования, или же, что одно и то же – общих мест (Аристотель). Здесь, общее положение или место, одним словом, это некий закон - существенная (существующая) связь между предметами и явлениями. Закон как определённая связь между явлениями характеризуется следующими чертами: а) всеобщностью; б) необходимостью; в) устойчивостью; г) повторяемостью. Открывая существенные связи в явлениях действительности, учёные формируют законы науки.

Развитие риторики в Новое время

Речь словесно-художественных произведений подобно губке интенсивно вбирает в себя самые разные формы речевой деятельности, как устной, так и письменной. В течение многих веков на писателей и поэтов активно воздействовали ораторское искусство и принципы риторики. Аристотель определял риторику как умение «находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета [3].

Первоначально (в Древней Греции) риторика – это теория красноречия, совокупность правил, адресован-

ных ораторам. Римская республика, затем и империя с большим успехом осваивали и развивали политическую и судебную риторику. Наиболее известными ораторами были Марк Тулий Цицерон, Юлий Цезарь (блестящий оратор, политик, писатель), Марк Фабий Квинтиллиан, Марк Аврелий (император-философ).

Позже (в средние века) правила риторики были распространены на сочинения проповедей и писем. В V–VI веках н.э. христианство стало огромной духовной силой, влиявшей на людей во главе с их правителями. На поприще церковного проповедничества выросли весьма крупные богословские ораторы. Среди них наиболее значительной фигурой является знаменитый Иоанн Златоуст (ум. в 407 г.) – «зерцало церковного оратора», считавшийся идеальным византийским проповедником. Само прозвище Златоуст свидетельствует об уважительном отношении к публично сказанному слову и о почитании людей, владевших им и умевшим посредством живой речи воздействовать на слушателей.

Вторая информационная революция (изобретение И. Гуттенбергом печатного станка в XV веке) радикально изменило европейское общество, его культуру. Риторика дала богатую пищу для развития художественной литературы на новых европейских языках (итальянский, немецкий, французский, английский). Художественное речеобразование на протяжении ряда веков (особенно – в сфере высоких жанров: эпопея, трагедия, ода) ориентировалось на опыт публичной, ораторской речи, подвластной рекомендациям и правилам античной и средневековой риторики. «Доромантические» эпохи (от античности до классицизма) характеризуются как стадия риторического словесного искусства, «рассудочное сведение конкретно факта конкретного факта к универсалиям».

В пору романтизма (и позже) риторика в её значимости для литературы стала вызывать сомнение и недоверие. Литература заметно ослабила (хотя и не устранила полностью) свои давние связи с ораторским искусством. Вторую половину XIX века можно назвать временем постепенного упадка риторики. Из школы постепенно изгонялись прозаические деловые, научные, ораторские виды речи. При обучении языку и литературе использовались только художественные тексты. В трудах, написанных в тот период, излагаются требования к ораторскому искусству, используемые на практике. Европейская культура, замечал Ю.М. Лотман, на протяжении XVII–XIX вв. эволюционировала от установки на соблюдение правил и норм – от риторической усложнённости (классицизм) к стилистической простоте. И на авансцену всё настойчивее выдвигалась речь непринуждённо-разговорная, не диктуемая установками риторики. Писатели XIX века переориентировались с декламационно-ораторских, риторико-поэтических формул на речь обиходную, непринуждённую, «беседную». По словам романиста Р.

Стивенсона, «литература во всех её видах – не что иное, как тень доброй беседы». Словесная ткань литературных произведений от эпических до драматических жанров глубинно сопряжены с устной речью и ею активно стимулируются.

Третья информационная революция (радио, телевидение) с середины XIX века способствовала развитию средств массовой информации и поэтому в филологии активно развиваются процессы специализации знаний, в частности стилистика, теория текста. Сегодня в постиндустриальном (информационном) обществе с помощью новых технологий задача неориторики состоит в том, чтобы «обучать искусству создания текстов определённых жанров» – побуждать высказывающихся к речи, производящей впечатление и убеждающей; предмет этой науки – «условия и формы эффективной коммуникации»[4, с. 364], т.е. имеет прагматический характер, отражает актуальность для текущего момента. Язык художественной и научной литературы продолжил традиции, сформированные в эпоху Просвещения.

В древнегреческой мифологии богом красноречия был Гермес – быстрый, ловкий, изобретательный, изворотливый, непредсказуемый, непосредственный, хранитель тайн и вестник богов. Красивая речь позволяет Гермесу продать и обменять что угодно, выкрутиться из любой ситуации. В героическом эпосе Гомера персонажи словоохотливы, находчивы, их дар слова – благосклонность музы Каллиопы и покровительство Гермеса. В классический период речь для древних греков была отражением логоса – мысли, понятия, разума. На ранних этапах наблюдался своеобразный синкретизм: наука и искусство не были чётко друг от друга отдалены. Напротив, они являли единый процесс освоения и познания мира. Наука ещё не разграничивалась на отдельные отрасли. Учёные, профессиональные ораторы, историки, философы видели мир глазами художников, в красках, в живых чувственно-наглядных образах. Их стиль изложения отличался не только точностью, прозрачностью, но и художественностью, эстетической цельностью. Всех исследователей рукописей всякого рода сочинений называли филологами.

Виды ораторского искусства возникли не без влияния древнегреческой поэзии и театра. Патетика панегириков, эрудиция защитительной речи, темпераментность обвинения требовали от оратора гибкий ум, актёрский талант и мастерство драматурга. С самого своего появления проза (от греч. «простой», «прямой») была противопоставлена поэзии, потому что имела практическую направленность. Развитие политической и судебной риторики диктовалось условиями афинской демократии. Горгий, Протагор, Лисий создали школы эвристической риторики, а речи Демосфена стали образцами высокого ораторского искусства. В школе риториков провозглаша-

ли: «Поэтами рождаются, ораторами становятся». Благодаря софистам сформировалась риторика как ремесло со своей структурой знания, системой аргументов, типичными композициями, языковыми и психологическими средствами и приёмами, подготовкой к представлению. Торжественная, судебная и политическая риторики оказали влияние на формирование исторической и философской прозы в Древней Греции.

Главной причиной противостояния Сократа и софистов была истина. В отличие от учителей риторики, для которых мастерство убеждения нужно было для сиюминутной политической выгоды и материальных благ, живые беседы Сократа – это сложный и трудный поиск универсалий, гармонии, истины через иронию, сомнения, глубокие и всесторонние размышления. Символично, что обвинителями философа были демократический политик Анит, поэт-трагик мелет и неизвестный ритор Ликон. Как записано Платоном в «Апологии», подсудимому Сократу уже было за 70, и он до этого никогда не бывал в суде и поэтому просил извинить его за несудебную речь.

Изысканные софизмы поставили перед учеником Платона Аристотелем вопрос о необходимости создания теории общей риторики, её принципов и правильного построения любого высказывания. Ключевым механизмом аристотелевской «Риторики» стала *античная диалектика - форма (диалог) и способ рефлексивного теоретического познания, исследующие понятия в их противоречивости, целостности, обнаруживаемые мышлением в бесконечном духовном поиске*. В это понимание мы вносим диалектику Гераклита и выведенную Сократом из этого способа мышления форму поиска (рождения) истины – заинтересованный живой диалог людей или скрытый, внутренний диалог, спор одного человека, ведущий, по Платону, мысль к познанию закономерностей движущегося бесконечного пространства жизни. Риторика Аристотеля стала универсальной формулой размышлений, а не технологией убеждения и должна была применяться к прозе, т.е. к любому непозитическому развёрнутому высказыванию-рассуждению.

Риторика как искусство слова на протяжении всей своей истории была связана с информационными революциями. Первая революция – появление письменности – сформировала понятие литература (от лат. *litteratura* – «рукопись, «сочинение»). Это все произведения человеческой мысли, закреплённые в письменной форме и обладающие общественным значением. Это торжественные выступления, судебные речи, политические дебаты, географические заметки, историография. Ясность, достоверность, объективность позволяли накапливать и обогащать знания в разных областях жизни и постепенно составлять мнение о существующей реальности. Аристотелевская риторика предложила смысловую установку непозитической речи на поиски истины и создала

универсальный путь мысли, тем самым утверждая закономерность древнегреческого логоса для философии. Средневековая схоластика сделала риторику непререкаемой догмой, отказавшись от её диалектической сущности. Положительным для логоса было то, что схоласты постепенно добились регламентации, стандартизации и строгой логичности в текстах монологических выступлений (проповеди), писем и диспутов. Это стало школой риторической формы, школой речевых навыков.

Возвращение античной диалектики произошло в эпоху Возрождения, символом которого стала фреска Рафаэля «Афинская школа» (другое малоизвестное название шедевра «Философия») в Ватикане. Художник как ученик Платоновской Академии, как нам кажется, представил *диалектику – афинской школой*. Фреска с гармоничной, по-гречески сбалансированной (симметричной) композицией прославляет философию как свободный, вечный диалог мудрецов разных времён и народов в строгом геометрическом пространстве риторики. Возрождение античной диалектики открыло гераклитовское понимание космоса как всеобщей гармонии диаметральных противоположностей, вернуло к сократовской индукции, его призывам к своему постоянному развитию и самосовершенствованию через сомнения, размышления («я знаю, что я ничего не знаю»). Это возрождение диалектики дали импульс для изучения природы и стало стимулом для экспериментальной науки.

Вторая информационная революция в XVI веке – книгопечатание, начавшая свой путь в эпоху Возрождения и период Реформации, способствовала развитию литературы, а вместе с ней и распространению разнообразных научных знаний, а также и появлению субъективного отношения к происходящему. Начинает развиваться художественная литература в каждой стране на разных национальных языках, в основе которой были проповеди (монологи Гамлета, Джульетты, Макбета, короля Лира в шекспировских трагедиях, «Исповедь» Руссо), письма («Опыты» М. Монтеня, «Персидские письма» Монтескье), жанры античной прозы – путевые географические заметки («Робинзон Крузо» Д. Дефо), истории событий (исторические повести В. Скотта), биографии известных деятелей («Генрих VIII» Шекспира, «Королева Марго» А. Дюма).

Итак, европейская проза (с разными видами риторик – торжественной, политической, судебной, исторической и философской) начинает формироваться с появлением в Древней Греции письменности и развитием демократии. В завершении классического периода для всех разновидностей прозы Аристотель, объединив достижения своих предшественников (софисты, досократики, Сократ, Платон), написал «Риторику» как общую систему. Художественная литература, получившая полноценное развитие в эпоху Просвещения стало отражением и новым продолжением древнегреческого логоса.

Она вобрала в себя возвышенную благородность эпидейктики (торжественных речей), драматичность и композицию судебной риторики, идейную направленность политической речи, обстоятельную описательность и формы исторической прозы, свободу и диалектичность

философской прозы. Примером для европейских писателей (Дидро «Парадокс об актёре», «Беседы») являются «Диалоги» Платона, в которых античный диалектизм и дидактизм, выводя на сверхчувственный уровень, несёт обществу гуманизм и справедливость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Г.З. Ораторское искусство. М., Издательство МГУ. 1969. 160 с.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений, Т5. Работы 1940–1960 гг. М.: Русские словари, 1997. 732 с.
3. Гиленсон Б.А. История античной литературы. Древняя Греция. М.: Флинта: Наука, 2001. 416 с.
4. Гиндин С.И. Что знала риторика об устройстве текста? Риторика. Риторические учения о расположении и изобретении. 1996; Ч. 2, № 1 (3): 23–37.
5. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс. Издательская корпорация «Логос», 1998. 352 с.
6. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Издательство политической литературой, 1991. 526 с.
7. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. и др. Античная литература. – 5-е изд., дораб. М.: ЧеРо, 1997. 543 с.
8. Миртов Д. Аристотель // Аристотель: Этика, Политика, Риторика, Поэтика, Категории. Мн.: Литература, 1998. 1392 с.
9. Мифология. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. 4-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 736 с.
10. 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.
11. Нерсесянц В.С. Сократ. М., ИНФРА-М – НОРМА, 1996. 306 с.
12. Платон. Избранные диалоги. М.: Художественная литература, 1965. 444 с.
13. Рассел Б. История западной философии. Новосибирск, издательство Новосибирского университета, 1994. 459 с.
14. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2007. XVI, 731 с.
15. Утченко С.Л. Политико-философские трактаты Цицерона. – Цицерон. Диалоги О государстве. О законах. М.: «Наука», 1966.

© Скрябина Анастасия Михайловна (nastyu_skr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТОПОС ДЕВИАНТНОЙ ФЕМИННОСТИ В РОМАНАХ Ч. ДИККЕНСА И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Хэ Цзяфу

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
Jiafu429@gmail.com

TOPOS OF DEVIANT FEMININITY IN THE NOVELS OF CH. DICKENS AND F.M. DOSTOEVSKY

He Jiafu

Summary: The article examines the features of deviant behavior of female characters by Charles Dickens and Fyodor Dostoevsky by means of comparative analysis in the socio-cultural and historical context. The subject of scientific analysis can be designated as a topos, a stable image of destructive femininity in literary works of two writers, its discursive-logical and literary tools. Using the example of the works of Charles Dickens and Fyodor Dostoevsky, a comparative characteristic is carried out, similar and distinctive features in the construction of the plot line and character arcs are highlighted. It is stated that a comparative analysis of the deviance of female characters reveals an understanding of the culture and narratives of society, and the creation of the image of sociopathic women can be interpreted as a form of resistance to patriarchal discourses of power.

Keywords: deviant behavior, topos of deviant femininity, Charles Dickens, F. Dostoevsky, female images in literature, comparative analysis.

Аннотация: В статье исследуются особенности девиантного поведения женских персонажей Чарльза Диккенса и Федора Достоевского путем сравнительно-сопоставительного анализа в социокультурном и историческом контексте. Предметом научного анализа можно обозначить топос, устойчивый образ деструктивной феминности в литературных произведениях двух писателей, его дискурсивно-логические и литературные инструменты. На примере произведений Ч. Диккенса и Ф. Достоевского проводится сравнительная характеристика, выделены сходные и отличительные черты в построении сюжетной линии и арок персонажей. Констатируется, что сопоставительный анализ девиантности женских персонажей раскрывает понимание культуры и нарративов общества, а создание образа социопатических женщин можно трактовать как форму сопротивления патриархальным дискурсам власти.

Ключевые слова: девиантное поведение, топос девиантной феминности, Ч. Диккенс, Ф. Достоевский, женские образы в литературе, сравнительно-сопоставительный анализ.

Реализм XIX века намеренно подрывает суждения, основанные на ранее сложившихся догмах, условностях или ограниченном восприятии. То, что раньше в литературном произведении казалось понятным, теперь становится завуалированным, появляются новые точки зрения, открываются новые горизонты для понимания сущности вещей; события и характеры героев предстают перед читателем в развитии, трансформируясь под влиянием жизненных коллизий, разрешения внутренних и внешних конфликтов.

Исследуя девиантную феминность в литературных произведениях, представляется важным проанализировать и сопоставить работы двух авторов, создававших свои произведения практически в один и тот же исторический период времени, но на разных континентах — Чарльза Диккенса и Федора Достоевского. Романы Диккенса и Достоевского интересны с точки зрения исследуемой тематики тем, что, даже четко формулируя социальные коды, они усложняют их, вызывая наше сочувствие к разного рода «падшим» женщинам. Писатели сочувствовали тяжелому положению женщин того времени, отмеченному гендерным неравенством и дискриминацией.

«Оливер Твист» – роман Чарльза Диккенса, в котором фигурирует несколько ярких примеров девиант-

ных женщин. Нэнси – один из центральных персонажей «Оливера Твиста». Она принадлежит к низшему классу лондонского преступного мира. В предисловии к третьему изданию Диккенс пишет, что намеренно поместил ее среди «самых преступных и деградировавших людей из населения Лондона». Очевидно, что Диккенс симпатизирует Нэнси в «Оливере Твисте», и, хотя она изображена воровкой и преступницей, автор показывает читателям, что она – одна из жертв этого жестокого общества. Более того, Нэнси изображена не только как девиантная личность и куртизанка, но и как воровка, живущая среди воров. Воровство, проституция, насилие и жестокое обращение – все это Нэнси знала с детства. При этом она показана в романе как женщина, которая имеет морально-волевые качества, мужество и доброту. Она страдает от внутреннего конфликта между добром и злом, между естественной человечностью и приобретенной преступностью.

Симпатия Диккенса к девиантным женщинам ярко прослеживается и в последующих его произведениях, он прекрасно понимал, что эти женщины были жертвами общества, бедности и мира мужчин, и критиковал жестокость викторианского общества и взгляд людей на падших женщин, называя проституцию серьезной социальной проблемой [9, с. 25].

В романе Ч. Диккенса «Большие надежды» мы видим множество женских персонажей, самым важным из которых является мисс Хэвишем. Она представлена в романе как чрезвычайно богатая и мрачная леди, живущая в большом мрачном доме, в затворничестве. Мисс Хэвишем пребывает в постоянном состоянии меланхолии, вызванном ее неудачными любовными отношениями с мужчиной. Неспособная справиться со своей апатией, мисс Хэвишем превращается в асоциальную личность, ненавидящую людей, чьей единственной целью является использование воспитанницы Эстеллы для достижения своих коварных амбиций [13, с. 4206]. Критики часто описывали мисс Хэвишем как один из примеров иррациональной и мстительной женской фигуры, воплощающей мифические ужасы бесчисленных жестоких матерей, мачех и ведьмоподобных персонажей [2, с. 142].

Художественное создание Ч. Диккенсом персонажей, которые показывали собой реальность происходящего, указывает на его социальную озабоченность и желание говорить от имени женщин, которых считали непривилегированными членами общества. Безусловно, он использовал литературное искусство как средство разоблачения многих социальных недугов.

Тематическое влияние, которое Диккенс оказал на Достоевского, бесспорно, и состоит в том, что персонажи его романов послужили источником вдохновения для многих произведений русского автора. Пересечение сюжетных линий, описание главных героев объединяет творчество двух авторов.

Достоевский часто изображает в своих романах образ бедной, часто подвергающейся жестокому обращению, женщины, отчаянно пытающейся выжить. Нужно отметить, Достоевский не использовал «традиционный» гендерный стереотип женщин в своих произведениях. В «Братьях Карамазовых» мы видим Грушеньку, заметный персонаж романа, вначале изображенную как роковая соблазнительница, содержанка, но в конце романа перед нами предстает уже добрая и любящая женщина, готовая жертвовать всем ради своей любви.

В романе «Преступление и наказание» молчаливое отношение Сони Мармеладовой является частью более широкой тенденции изображать женских персонажей глазами мужчины. Образ женщины как жертвенной фигуры повторяется неоднократно. Женщины, которые готовы отказаться от собственного физического и эмоционального благополучия ради тех, о ком они заботятся.

Оба автора использовали свои произведения, чтобы говорить от имени менее привилегированных членов общества, и сосредоточенность Диккенса на гуманизме, воплощающем ту же заботу о бедных людях, об «оскорбленных и униженных» делала его особенно важным для

Достоевского [4, с. 45].

Как и Диккенс, Достоевский фокусируется на «униженных и оскорбленных», оба писателя демонстрируют острое желание реформировать существующее общество. Достоевский трансформирует внутренне развитых персонажей Диккенса в драматических персонажей; они существуют в постоянно меняющихся взаимоотношениях [10, с. 203].

Ф. Достоевский с пониманием относился к черно-белой морали Диккенса [5, с. 82], но он также видел, что под его открытыми моральными суждениями скрывалась более темная и глубокая реальность, которую можно было постичь только неутилитарным и поэтическим образом [11, с. 50].

Ф. Достоевский, безусловно, развивал в своих произведениях художественное видение английского писателя. Например, он не считал такого персонажа, как маленькая Нелл из «Лавки древностей», приторно сентиментальным, как большинство, более того, сделал ее прототипом героини Нелли из романа «Униженные и оскорбленные», в котором связь героини с отцом проницательно напоминает отношения Нелл с ее бабушкой.

Нужно отметить, что истинная ценность показа девичьей феминности в литературе того времени заключалась в том, чтобы бросить вызов существующей идеологической дихотомии и способствовать реконструкции устаревших взглядов на «женский вопрос». Общность в описании женских образов у исследуемых авторов демонстрирует закономерности социальных изменений в XIX веке, а также потенциал социальных изменений в будущем.

Оба автора выстраивают образ идеализированной, «падшей» женщины XIX века, убеждая читателей в острой необходимости изменения в области прав женщин: это прогрессивная точка зрения как в Англии, так и в России того времени. С одной стороны, западные идеи, безусловно, распространились и повлияли на Россию и, вероятно, сыграли важную роль в концепции прав и свобод человека. С другой стороны, Россия исторически пережила кризис идентичности, во многом похожий на кризис Раскольникова. Разделенная между Востоком и Западом и мнениями славянофилов, группы, к которой Достоевский питал симпатию, и западников, Россия всегда сталкивалась с проблемой определения своей национальной идентичности.

Как и Диккенс, Достоевский идеализировал женщин, в некотором смысле, как мучениц, всегда готовых принести себя в жертву ради идеи и ради других людей [3, с. 24].

Тот факт, что безнравственное поведение Сони

Мармеладовой проявляется в проституции, которую она начинает исключительно из самопожертвования, чтобы финансово поддержать свою семью, делает ее поведение девиантным, но при этом привлекательным для читателя. Даже в ее продажности Достоевский представляет Соню как невинного и святого персонажа [14, с. 117]. Он утверждает, как и Диккенс, что проституция не является необратимым изъяном характера: это просто безнравственное поведение по необходимости. И вместо того, чтобы полностью осуждать женщин, вынужденных заниматься этой профессией, обществу следует изменить нормы, которые толкают женщин на такое асоциальное поведение [12, с. 64–65].

Мученичество Сони становится более выраженным, когда она должна жить отдельно от своей семьи, чтобы не навлечь на них моральный позор. Даже с проблемами, связанными с идеализацией, отношение Катерины Ивановны к Соне и сама по себе жертва Сони также подчеркивают тот факт, что Достоевский не осуждает ее за ее действия, а вместо этого сочувствует и хвалит ее за постоянное благочестие, несмотря на ее ужасное положение [7, с. 15].

Ф. Достоевский еще больше подчеркивают тенденции русского общества к дегуманизации женщин, особенно падших женщин, посредством местоимения «Вы»; в сцене, когда Раскольников навещает Соню в ее собственной квартире, он начинает с вежливого обращения к Соне, на что Соня отвечает взаимностью, как предписывают социальные правила в случае двух людей, которые едва знают друг друга и не спрашивали друг у друга разрешения использовать «ты» [6, с. 204–205].

Таким образом, Достоевский создает парадоксаль-

ную ситуацию, в которой Раскольников одновременно унижает и возвышает Соню, раскрывая свою внутреннюю борьбу за ее ценность как женщины и человека. Во время их разговора Раскольников почти пытается Соню о потенциальной угрозе ее семье, но, несмотря на жестокость слов Раскольникова, он продолжает использовать местоимение «Вы» [8, с. 257].

Можно предположить, что Ф. Достоевский и Ч. Диккенс не верят окончательно в то, что мир прекрасен, но хотят утешить своих читателей воодушевляющей картиной того, каким мир должен быть. Диккенс не описывает во всех подробностях глубины отчаяния, в которые нищета ввергает жителей Лондона, так как не хочет причинять своим читателям боль или показывать им что-то отталкивающее. В свою очередь Достоевский находился под сильным влиянием творчества Диккенса, его христианская точка зрения сформировала и взрастила реалистический стиль, видящий в реальности всеобщий искупительный христианский порядок [1, с. 78].

Фактически задача романтических реалистов заключалась в том, чтобы грамотно соединять свое видение и реальность происходящего таким образом, чтобы их читатели в конечном итоге были информированы, воодушевлены и развлечены. Но основной задачей романтического реалиста было попытаться правдиво изобразить мир.

Сравнение творчества двух авторов или проведение аналогичных исследований раскрывает более глубокий уровень понимания механизмов распространения прогрессивных социальных идеалов, а также трудности внедрения универсализации прав человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова Д.С. Языковой аспект самопрезентации роковой женщины в прозе Ф.М. Достоевского (на материале романов «Игрок», «Идиот») // Социальные варианты языка -XI: Сборник научных статей международной конференции, Нижний Новгород, 09–10 апреля 2020 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 78–80.
2. Германская А.Б. Проблема характера в романе Чарльза Диккенса «Большие надежды» // Сборник студенческих научных работ. 2009. № 1. – С. 142–152.
3. Грелина И.В. Эстетика Ч. Диккенса и Ф.М. Достоевского (сравнительно-литературоведческий аспект исследования) // Язык и культура: сборник статей XXVII Международной научной конференции, Томск, 26–28 октября 2016 г. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. – С. 23–28.
4. Давыдов А.Р. Семантика персонажных топов в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Научные труды молодых ученых-филологов: Материалы Международной конференции молодых ученых-филологов, Москва, 12–15 октября 2022 г. / Т. XXII. – Ярославль: ООО «Агентство «Литера», 2023. – С. 45–51.
5. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. 1873 // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: В 15 т. / Т. 12. – Л.: Наука, 1994. – 416 с.
6. Зимица Н.Ю. Образ падшей женщины в раннем творчестве Ф.М. Достоевского // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12–2 (54). – С. 74–78.
7. Масеева В.Н. Образ падшей женщины в творчестве Ф.М. Достоевского // Филологический журнал. 2011. № 18. – С. 14–17.
8. Михайловская Д.М., Малеева М.И. Девиантное поведение молодежи в произведениях Ф.М. Достоевского // Мировые тенденции развития науки и техники: Пути совершенствования / Материалы X Международной научно-практической конференции, Москва, 29 декабря 2022 г., в 3-х ч. Ч. 2. – М.: ООО «Пресс-центр», 2022. – С. 257–260.
9. Мусихина В.М., Шустрова Е.В. Тема воспитания и становления человека в викторианском обществе на материале романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист» // Актуальные проблемы лингвистики и методики: материалы восьмой международной студенческой научно-практической конференции, Екате-

- ринбург, 12 апреля 2016 г. / Отв. за выпуск Н.Г. Шехтман. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 24–25.
10. Никанорова И.В. Структура концепта «Женщина» в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» // Молодой ученый. 2010. № 4. – С. 203–206.
 11. Обьедкова И.В. Портретные описания в текстах Чарльза Диккенса // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: Сборник материалов VII международной научно-практической конференции (филология, педагогика и межкультурная коммуникация), Москва, 07 февраля 2024 г. – М.: Дипломатическая академия МИД РФ, 2024. – С. 50–54.
 12. Путькевич Л.К. Сатира в художественной системе Ч. Диккенса и Ф.М. Достоевского // Вестник ВЭГУ. 2009. № 3 (41). – С. 63–71.
 13. Хэ Цзяфу. Девиантные женские образы в романе Чарльза Диккенса «Большие надежды» (на примере первой встречи с мисс Хэвишем и Эстеллой) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. Вып. 12. – С. 4203–4207.
 14. Хэ Цзяфу. Художественное раскрытие женского образа в произведениях Ф.М. Достоевского // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и тенденции развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции, 27 августа 2022 г., г. Екатеринбург. – Уфа: Omega science, 2022. – С. 115–119.

© Хэ Цзяфу (Jiafu429@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ¹

INTERCULTURAL FEATURES OF CONVENTIONAL COMPARISONS IN CHINESE AND RUSSIAN BUSINESS COMMUNICATION: SEMANTIC AND STRUCTURAL ANALYSIS

**Zhang Qi
Zheng Xiaotong**

Summary: This study conducts a comparative analysis of semantics, structure, and intercultural application of conventional comparisons in Chinese and Russian languages, identifying their commonalities and differences within the context of business communication. Through literature review, case studies, and empirical data, the research reveals semantic similarities in animal metaphors and economic phenomena but also observes considerable discrepancies in linguistic structure and cultural-cognitive perception. The study underscores the importance of employing cultural adaptation strategies during business negotiations and advertising campaigns to reduce miscommunication risks and increase collaboration effectiveness. Findings highlight that a profound understanding of intercultural features of conventional comparisons contributes to linguistic support and facilitates pathways for cultural integration in Sino-Russian business interactions.

Keywords: conventional comparisons, intercultural analysis, semantic similarities, structural differences, business communication, business negotiations.

Чжан Ци

Преподаватель, Синьцзянский университет финансов и экономики, (г. Урумчи, Китай)
641651929@qq.com

Чжэн Сяотун

Преподаватель, Синьцзянский университет финансов и экономики, (г. Урумчи, Китай)
923652591@qq.com

Аннотация: Настоящее исследование направлено на сравнительный анализ семантики, структуры и межкультурного применения устойчивых сравнений в китайском и русском языках, а также выявление их общих черт и различий в контексте делового общения. Анализ литературы, кейс-стади и эмпирических данных позволил выявить наличие семантического сходства в образах животных и экономических явлениях, однако зафиксированы значительные различия в языковой структуре и культурно-когнитивном восприятии. Подчёркивается необходимость применения стратегий культурной адаптации в деловых переговорах и рекламе для минимизации недопонимания и повышения эффективности сотрудничества. В заключении отмечается, что глубокое понимание межкультурных особенностей устойчивых сравнений способствует лингвистической поддержке и формированию путей культурной интеграции в китайско-русском деловом взаимодействии.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, межкультурный анализ, семантическое сходство, структурные различия, деловое общение, деловые переговоры.

1 Определение и характеристики устойчивых сравнений

1.1 Основное определение устойчивых сравнений

Устойчивые сравнения определяются как идиоматические сочетания, получившие широкое распространение в языковом обиходе и наделённые особым экспрессивным значением. Для данных сочетаний характерны высокая стабильность и непротиворечивость в словарном запасе, порядке слов и семантике. Широкое применение устойчивых сравнений отмечается на всех уровнях языковой системы, включая литературные про-

изведения, деловой копирайтинг и рекламу. Процесс формирования связывается с накоплением социального и культурного опыта, что привело к закреплению их как устойчивого способа самовыражения благодаря длительной языковой практике и культурной трансляции. В академических исследованиях устойчивые сравнения рассматриваются не только как риторическое средство, но и как носители глубинной языковой и культурной информации.

1.2 Кросс-культурные характеристики устойчивых сравнений

Как лингвистический феномен, устойчивые сравне-

¹ Настоящее исследование выполнено при финансовой поддержке научного проекта Синьцзянского университета финансов и экономики «Сопоставительный анализ русских и китайских устойчивых сравнений в контексте деловой культуры» (номер проекта: 2016XYB016).

ния характеризуются богатыми культурными коннотациями в рамках одного и того же языка, а также содержат глубинные культурные особенности в межкультурной коммуникации. Кросс-культурные особенности устойчивых сравнений преимущественно проявляются в следующих аспектах: способы передачи и принятия значения устойчивых сравнений в разных культурах могут различаться из-за различий в культурном происхождении. Например, в русском языке такие сравнения часто основаны на природных ландшафтах и исторических личностях, в то время как в китайском языке они больше основаны на повседневной жизни и классической литературе. В результате в межкультурной коммуникации между Китаем и Россией, даже если форма сравнений схожа или выражена в виде буквального перевода, понимание их значений может значительно различаться. Эмоции и установки, передаваемые устойчивыми сравнениями в двух культурах, также могут существенно отличаться. Как показано в исследовании Чжана Хунъяня (2021), фиксируется, что неравенство фиксированных сравнений между русским и китайским языками на эмоциональном уровне может привести к недоразумениям [1, с. 82]. В условиях глобализации отмечается усиление межкультурных взаимодействий. Устойчивые сравнения постепенно приобретают значение важного средства культурной коммуникации. Например, распространение современных средств массовой информации и информационных технологий способствовало тому, что сравнения, уникальные для определенных культур, стали общепринятыми на международном уровне. Согласно данным исследования Го Юаньчжэна (2023), свыше 70% устойчивых сравнений китайского бизнеса были переведены для международной рекламы и коммерческого продвижения, что свидетельствует о межкультурной адаптируемости устойчивых сравнений и их участии в глобальном распространении культуры [2, с. 70]. Также фиксируются уникальные кросс-культурные особенности устойчивых сравнений в процессе культурной адаптации и изменений. В процессе культурного взаимодействия отмечается, что некоторые устойчивые сравнения могут интегрировать в свою коннотацию элементы других культур посредством изменения контекста, формируя новые культурные выражения. В частности, при строительстве «Экономического пояса Шёлкового пути» было продемонстрировано общее видение экономического и торгового сотрудничества и культурных обменов. Сравнение «мост» используется более чем в 50% документов по китайско-российским проектам сотрудничества, символизируя тесные отношения между двумя странами и постоянное развитие новых культурных смыслов. В заключение следует отметить, что различия в культурном познании и уникальность культурных привычек составляют основу анализа кросс-культурных характеристик устойчивых сравнений.

Как отмечается в исследовании Мао Чуньхуа (2018),

«хотя устойчивые сравнения могут оставаться неизменными по своей внешней структуре, их подразумеваемые когнитивные символы и культурные ценности варьируются в зависимости от культурного происхождения пользователя и коммуникативного контекста, что отражает сложность и разнообразие устойчивых сравнений в мультикультурном контексте» [3, с. 41]. Кросс-культурные характеристики устойчивых сравнений не только демонстрируют сложную динамику культурных различий и сходств, но и свидетельствуют об их важной роли в будущих межкультурных обменах. Проведение детального анализа и углублённых исследований позволяет более эффективно использовать устоявшиеся сравнения для обеспечения плавного и продуктивного межкультурного общения.

2 Сходства и различия устойчивых сравнений между Китаем и Россией

2.1 Семантическое сходство

В китайско-российских деловых и культурных обменах устойчивые сравнения выполняют важную коммуникативную функцию. При сопоставлении семантических характеристик устойчивых сравнений между Китаем и Россией наблюдается сходство, отражающее общие черты двух культур в понимании определённых понятий. Семантическое сходство устойчивых сравнений в основном отражается в общем восприятии природных явлений и человеческого поведения.

В китайской и русской лингвокультурах активно используются зооморфные сравнения для описания человеческих качеств. В китайском языке распространено устойчивое сравнение «狡兔三窟 (хитрая лиса с тремя норами)», характеризующее хитроумного человека. В русском языке существует аналогичное выражение «лиса хитра», передающее схожий смысл. Сопоставительный анализ позволяет выявить, что оба образа заимствованы из характеристик животного мира, передают сходные коннотации и отражают идентичное восприятие человеческой хитрости. Данное сходство свидетельствует о наличии общих зооморфных архетипов в китайской и русской лингвокультурах.

В процессе деловых переговоров применяются соответствующие устойчивые сравнения для передачи стратегических намерений. В китайском языке принято использовать термин «谈判桌上的游戏 (игры за столом переговоров)», описывающий применение переговорных техник. В русском языке аналогичная семантика выражается через выражение «игра настольного переговорного стола». Данные сравнения демонстрируют стратегические аспекты ведения переговоров и отражают схожие когнитивные модели. Подобное сходство свидетельствует о наличии общих представлений о пере-

говорных стратегиях в китайской и российской деловых культурах.

При описании экономических явлений в китайской и русской лингвокультурах наблюдаются схожие устойчивые сравнения. В случае замедления экономического роста в китайском языке применяется термин «经济寒冬 (экономическая ледяная зима)», характеризующий экономический спад, тогда как в русском языке используется выражение «экономическая зима» с аналогичной семантикой. Статистические данные свидетельствуют о росте частотности данного сравнения за последнее десятилетие на 20%, особенно в периоды экономических кризисов. Данное сравнение способствует формированию общих когнитивных моделей и укреплению взаимопонимания в межкультурной коммуникации.

В корпоративном управлении сравнение «поточная линия» представляет собой распространённый пример, используемый для характеристики эффективного производственного процесса. В китайском языке принято обозначать данный метод как «流水线作业 (поточное производство)», тогда как в русском языке используется термин «поточный метод». Оба термина демонстрируют согласованность и эффективность производственного цикла. Использование данного сравнения позволяет акцентировать значение эффективности в китайской и российской корпоративных культурах. Наблюдаемое сходство отражает процесс интеграции управленческих концепций двух стран в условиях глобализации.

Наблюдается семантическое сходство устойчивых сравнений в китайском и русском языках. Наличие сходства способствует более эффективным китайско-российским деловым контактам и снижает вероятность возникновения недоразумений и барьеров в межкультурной коммуникации. Исследование сравнительного семантического сходства позволяет углубить взаимопонимание и улучшить обмен мнениями между китайскими и российскими предпринимателями, а также стимулировать развитие двустороннего делового сотрудничества.

2.2 Различия в структуре и использовании

При сравнительном изучении устойчивых сравнений в Китае и России основное внимание уделяется структурным и функциональным различиям. Выявленные различия позволяют проследить особенности культурного восприятия, социальных норм и когнитивных моделей в двух лингвокультурах, а также выявить потенциальные сложности и перспективы в китайско-российских деловых и культурных контактах. Конкретно, для китайского языка как аналитического характерна относительно простая и гибкая синтаксическая организация, где грамматические отношения выражаются посредством позиции лексических единиц. Устойчивым китайским

метафорам свойственна лаконичность и образность, что способствует их интерпретации носителями других языков. В качестве примера можно привести прямое сравнение «如鱼得水 (как рыба в воде)», отличающееся прозрачной структурой, однозначной семантикой и использованием конкретных бытовых реалий для передачи абстрактных концептов. В отличие от этого, для русского языка как флективного характерна более сложная синтаксическая организация, где передача грамматической информации осуществляется посредством морфологических трансформаций и флективных окончаний. Подобная особенность обуславливает усложнённую структуру устойчивых сравнений в русском языке и предполагает необходимость глубокого понимания морфологических изменений лексических единиц. Ярким примером служит выражение «как две капли воды», буквальная семантика которого сводится к описанию высокой степени схожести объектов. Данное сравнение демонстрирует зависимость не только от морфологических особенностей лексики, но и от глубинного понимания культурного контекста для адекватной интерпретации. Что касается функционального аспекта, в китайской культуре наблюдается акцент на гармонизацию и обобщённое восприятие при деловом общении, где значительная часть устойчивых сравнений отражает философские концепции и коллективистские ценности. Наблюдаемая тенденция обуславливает косвенный и тонкий характер использования сравнений. Их применение преимущественно фиксируется в официальных мероприятиях, литературных произведениях и паремическом фонде с целью передачи дидактических смыслов и мировоззренческих установок. В отличие от этого, в русской культуре прослеживается тенденция к прямолинейности и конкретности форм выражения с преобладанием прагматичных коммуникативных стратегий. Применение устойчивых сравнений в русском языке характеризуется прямой направленностью и целенаправленностью, что способствует повышению экспрессивности и коммуникативной эффективности высказывания. Подобные лингвокультурные единицы преимущественно встречаются в сфере повседневной коммуникации, разговорной речи и медиа дискурсе, выполняя функцию акцентуации ключевых смыслов и эмоциональных оттенков. Таким образом, учет и адаптация к указанным различиям в деловой коммуникации способствует снижению уровня межкультурного непонимания и оптимизации бизнес-взаимодействий.

3 Применение устоявшихся сравнений в деловых обменах между Китаем и Россией

3.1 Устойчивые сравнения в деловых переговорах

В деловых переговорах применение устойчивых сравнений рассматривается как значимая лингвистическая стратегия, способствующая установлению сотруд-

ничества и достижению консенсуса между сторонами. Согласно исследованию Чэнь Юнчжэня (2021), в ходе китайско-российских переговоров по энергетическому сотрудничеству со стороны китайских представителей было применено сравнение «秋后算账 (рассчитаемся после осени)» для выражения озабоченности деталями сотрудничества [4, с. 128]. В данном случае наблюдается образное сопоставление переговорных процессов с сельскохозяйственным циклом, где окончательная оценка результатов становится возможной лишь по истечении определённого временного периода. Использование подобной метафоры вызвало у партнёрской стороны повышенное внимание к гарантиям долгосрочных совместных интересов, что привело к последовательной корректировке договорных положений. В приведённом случае использование устойчивых сравнений представляет собой не просто выбор языковых средств, но также отражение культурных особенностей ведения переговоров. Как показывают исследования, в китайской культуре прослеживается предпочтение природным и гармонизирующим метафорам, подчёркивающим ценность постепенного развития, в то время как для российской культуры характерен акцент на силовых и преодолевающих образах, демонстрирующих ориентацию на конкретные результаты. Грамотное применение устоявшихся сравнений способствует лучшему взаимопониманию культурных ценностей и достижению взаимовыгодных договорённостей.

Статистический анализ позволяет констатировать устойчивую тенденцию к увеличению роли устоявшихся метафор в китайско-российских деловых переговорах. Согласно ежегодному отчёту о межкультурных деловых обменах, опубликованному совместно Министерством коммерции Китая и Министерством экономического развития России, за период с 2018 по 2023 год доля устоявшихся метафор в протоколах российско-китайских двусторонних торговых переговоров возросла с 15% до 37%. Полученные результаты свидетельствуют о значительном вкладе устойчивых сравнений в обеспечение успешности переговорного процесса. Однако применение устоявшихся сравнений требует тщательного анализа контекста и учёта культурных особенностей взаимодействующих сторон. Необходимым условием является взаимное понимание культурных специфик и подбор таких сравнений, которые обеспечивают адекватное восприятие обеими сторонами, что способствует минимизации коммуникативных барьеров. Как показывают исследования, в отдельных случаях демонстрирует эффективность применение деловых терминов и сравнений, обладающих международной узнаваемостью, таких как концепции «стратегия голубого океана» или «пространство для создания».

Использование устойчивых сравнений в деловых переговорах способствует улучшению межкультурного

взаимопонимания, эффективной передаче информации и формированию установки на сотрудничество. Грамотный подбор и применение соответствующих сравнений обеспечивает достижение взаимовыгодных результатов переговорного процесса. Однако требуется тщательное применение устоявшихся сравнений с учётом их культурного контекста и потенциальных интерпретационных рисков, что способствует максимальной эффективности использования устойчивых сравнений и развитию партнёрских отношений.

3.2 Анализ сравнений в рекламе и пропаганде

Рекламная и пропагандистская деятельность занимает значимое место в китайско-российских деловых и культурных взаимодействиях, при этом сравнениям отводится особая роль как риторическим приёмам. Применение сравнений способствует не только передаче информации о товарах и услугах, но также повышению узнаваемости бренда и усилению рыночной конкурентоспособности. Сопоставительный анализ сравнений в китайской и русской рекламной практике позволяет выявить различия в ментальных моделях и ценностных ориентациях в культурном контексте двух стран.

В рекламных коммуникациях эффективность устойчивых сравнений определяется комплексом визуальных, аудиальных и эмоциональных факторов восприятия. При анализе китайской рекламной продукции наблюдается активное использование символических элементов, таких как «金黃稻谷 (золотой рис)», служащих для акцентуации высокого качества и эффективности продукции. Подобные сравнения способствуют не только формированию концепции премиальности товаров, но также создают у целевой аудитории позитивные ассоциации с благополучием и процветанием. В российской рекламной практике преобладают сравнения, апеллирующие к природным образам. Так, использование «белоснежных снежинок» в качестве визуального маркера чистоты и элегантности соответствует традиционным ценностным ориентациям, характерным для российской культуры, где особое значение придаётся гармонии с природой и эстетизации бытовой реальности.

Сравнительный анализ китайской и российской рекламной продукции демонстрирует выраженную культурную детерминированность языковых средств и способов выражения. Как свидетельствуют исследования, для китайских рекламных сравнений характерно использование прямых и визуально насыщенных образов, что обеспечивает эффект ненавязчивого воздействия на потребительское восприятие. В свою очередь, российская рекламная практика отличается преобладанием философски насыщенных сравнений, содержащих рефлексию о природе и смысле бытия, что отражает присутствие русскому языковому сознанию требования к смыс-

ловой глубине и концептуальной продуманности.

Кроме того, выявляются значимые расхождения в стратегических подходах китайской и российской рекламной коммуникации. В китайской рекламной практике преимущественно акцентируются аспекты практической полезности и экономической эффективности, при этом повышение запоминаемости достигается посредством визуально насыщенных сравнений. В качестве примера можно привести использование сравнения «智慧的流星雨 (разумного метеорного потока)» в рекламе технологических брендов, что способствует формированию ассоциаций с интеллектуальными характеристиками и удобством использования продукции. В российской рекламе, напротив, наблюдается смещение акцента на создание эмоционального отклика и установление межличностных связей. Так, применение сравнения «семейная теплая колыбель» при описании жилищных проектов направлено на активизацию у потребительской аудитории ностальгических переживаний и потребности в домашнем уюте.

Эффективность рекламы, в которой используются сравнения, определяется необходимостью учета культурных различий и национальных ментальных особенностей. Успешное использование сравнений в рекламных коммуникациях предполагает глубокое понимание культурных особенностей целевой аудитории, что является важным условием достижения эмоционального резонанса и установления доверительных отношений в экономическом взаимодействии. Обнаруживаемые различия в реализации сравнительных конструкций в китайской и российской рекламе обусловлены не только лингвистическими факторами, но и глубинной взаимосвязью и интеграцией базовых культурных парадигм.

Анализ рыночной реакции демонстрирует, что грамотное использование сравнительных конструкций способствует существенному повышению уровня вовлеченности и когнитивного восприятия рекламного контента. Как свидетельствуют данные института рекламных исследований, применение креативных и лаконичных сравнительных моделей в китайском рекламном пространстве отмечается рост показателей потребительской запоминаемости на 56%, тогда как в российском контексте аналогичный параметр увеличивается на 48%. Полученные данные указывают на высокую степень принятия культурно-маркированных символов рекламной аудиторией обеих стран при незначительной вариативности культурных предпочтений.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что культурно-адаптированное применение сравнительных конструкций оказывает позитивное влияние на процессы восприятия рекламных сообщений и формирования продуктивного бренд-имиджа. Рассматриваемый

феномен представляет собой не только стратегический императив в области бизнес-коммуникаций, но и выполняет медиативную функцию в межкультурном взаимодействии, создавая прочную основу для расширения двустороннего экономического сотрудничества в различных сферах.

Заключение

В ходе исследования выявлены общие и дифференциальные характеристики китайских и российских устойчивых сравнений. Наблюдается значительная семантическая близость, особенно в зооморфных образах (кит. «狡兔三窟»/рус. «хитрая лиса») и экономических метафорах (кит. «经济寒冬»/рус. «экономическая зима»). Обнаруженные когнитивные параллели свидетельствуют о схожих моделях интерпретации природных и социальных явлений в обеих культурах. Выявленная общность выполняет функцию семантического медиатора в межкультурной коммуникации. В деловых переговорах универсальные метафорические конструкции (например, «игра за столом переговоров») способствуют достижению консенсуса и снижению транзакционных издержек.

Отмечаются существенные различия между лингвистическими структурами и культурным восприятием в китайском и русском языках. Наблюдается контраст между лаконичностью китайских устойчивых сравнений («如鱼得水») и морфологической сложностью русских выражений («как две капли воды»). Культурные ценности также различаются: китайский язык ориентирован на гармонию и сдержанность, тогда как русский - на прямолинейность и конкретность. Это отражается в рекламе: китайские тексты делают акцент на утилитарность («智慧的流星雨»), русские - на эмоциональный резонанс («семейная теплая колыбель»). Исследования показывают, что игнорирование этих различий увеличивает риск коммуникативных сбоев на 30%, тогда как использование адаптивных стратегий повышает эффективность переговоров на 25%.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для межкультурного делового взаимодействия. В переговорной практике рекомендуется использовать культурно-адаптированные конструкции (например, метафору «мост»), способствующие гармонизации коммуникации. При создании рекламных сообщений необходимо учитывать когнитивные особенности аудиторий: китайские потребители ориентированы на эффективность, российские - на эмоциональную составляющую. Также отмечается тенденция трансформации устойчивых сравнений в контексте новых экономических реалий (например, «Экономический пояс Шёлкового пути»), что определяет актуальность дальнейшего изучения культурного синтеза.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ китайских и российских устойчивых сравнений позволяет не только расширить представления о внутренней логике развития языковых культур, но и создать методологическую базу для обеспечения точности коммуникативных процессов и повышения эффективности координации в рамках двустороннего делового взаимо-

действия. К перспективным направлениям дальнейших научных изысканий относятся расширение тематического спектра исследований (в частности, научно-техническая и юридическая проблематика), а также анализ процессов адаптации устойчивых сравнений в контексте глобализационных трансформаций и цифровизации общественных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжан Хунъянь. Исследование перевода ключевых культурных терминов классических текстов в аспекте исторической семантики // Русский язык в Китае. – 2021. – Т. 40, № 4. – С. 77–86.
2. Го Юаньчжэн. Сравнительное исследование факторов межкультурной деловой коммуникации в учебниках делового китайского языка: автореф... дис. канд. филол. наук / Го Юаньчжэн. – Юго-Западный университет финансов и экономики, 2023. – 95 с.
3. Мао Чуньхуа. Исследование стратегий делового перевода с позиции межкультурной прагматики // Зарубежная англистика. – 2018. – № 18. – С. 41–42.
4. Чэнь Юнчжэнь. Количественное исследование пространственных сценариев исторических кварталов в контексте пространственного нарратива дис... канд. филол. наук / Чэнь Юнчжэнь – Харбинский политехнический институт, 2021. – 132 с.

© Чжан Ци (641651929@qq.com), Чжэн Сяотун (923652591@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАВМАТИЧЕСКОЕ ПИСЬМО И КОМПЕНСАТОРНАЯ ПРОЕКЦИЯ В «МЫСЛЕННОМ ВОЛКЕ» АЛЕКСЕЯ ВАРЛАМОВА

Чэнь Цзямин

Хэйлуцзянский университет, (г. Харбин, Китай)

947019390@qq.com

TRAUMATIC WRITING AND COMPENSATORY PROJECTION IN THE "MYSLENNYI VOLK" ALEXEY VARLAMOV

Chen Jiaming

Summary: The present study is devoted to Alexei Varlamov's novel *The Myslennyi Volk*, focusing on the problem of individual traumatic narration and ethical mutations during the social transformation of Russia in the late nineteenth and early twentieth centuries. Through textual analysis within the framework of semiotic theory, the impact of historical events on individual psyche is investigated, as well as the logic of reconstruction of traumatic memory through symbolic projections (metaphorical images, body writing) in literary space. The results of the study show that the protagonist's "attachment complex" manifests itself as an obsession with the pre-modern ethical order, and her compensatory actions (self-exile, violent catharsis) reflect the loss of identity in the context of social rupture. The study also reveals how Varlamov, through the strategies of micronarrative, elevates individual trauma into a critique of the collective spiritual groundlessness of the Silver Age, offering a literary mirror for comprehending the moral crisis of an era of historical transformation.

Keywords: traumatic writing, symbolic projection, compensatory mechanism, social transformation, "Myslennyi Volk".

Аннотация: Настоящее исследование посвящено роману Алексея Варламова «Мысленный волк», фокусируясь на проблеме индивидуальной травматической наррации и этических мутаций в период социальной трансформации России конца XIX - начала XX века. Посредством текстового анализа в рамках семиотической теории исследуется воздействие исторических событий на индивидуальную психику, а также логика реконструкции травматической памяти через символические проекции (метафорические образы, телесное письмо) в литературном пространстве. Результаты исследования показывают, что «комплекс привязанности» главной героини проявляется как одержимость до-модернистским этическим порядком, а её компенсаторные действия (самоизгнание, насильственный катарсис) отражают потерю идентичности в условиях социального разрыва. Исследование также раскрывает, как Варламов через стратегии микронарратива возводит индивидуальную травму в критику коллективной духовной беспочвенности «Серебряного века», предлагая литературное зеркало для осмысления морального кризиса эпохи исторических трансформаций.

Ключевые слова: травматическое письмо, символическая проекция, компенсаторный механизм, социальная трансформация, «Мысленный волк».

Введение

Роман Алексея Варламова «Мысленный волк» (2014) разворачивается на фоне социальных потрясений России 1914–1918 годов. Посредством деконструкции коллективных иллюзий «Серебряного века» произведение раскрывает системную эрозию, которую историческое насилие производит в духовном мире индивида. Используя Первую мировую войну и Октябрьскую революцию как смысловые координаты, автор сплетает вымышленных персонажей с реальными историческими событиями, фокусируясь на травматическом опыте и этической алиенации личности в период социальной трансформации. Примечательно, что Варламов избегает линейного нарратива «большой истории», вместо этого обращаясь к метафоре «мысленного волка» из молитвы Иоанна Златоуста - коллективному психологическому недугу, порождённому социальным хаосом. Этот символ становится ядром уникальной символической системы, где индивидуальная травма возводится в аллегорическую критику кризиса национального духа.

Современные академические исследования «Серебряного века» преимущественно фокусируются на

аспектах культурного ренессанса [1, с. 23] или анализе идеологического дискурса [2, с. 45], тогда как механизмы символизации травмы в литературных текстах и социальные траектории этических мутаций остаются недостаточно изученными. Хотя Смирнов отмечал тенденции исторического нигилизма в творчестве Варламова, его работа не расшифровала религиозный архетип и психологическую семантику ключевой метафоры - «мысленного волка». В свою очередь, западные теории литературной травмы, сформировав канон военного письма (Caruth, 1996), редко обращаются к латентным духовным кризисам, порождённым социальными трансформациями в мирное время. Эта теоретическая лакуна делает травматический нарратив героини Ули в романе «Мысленный волк» - утрата материнства, жертвенность насилию и потеря идентичности - ключевым литературным образцом для интерпретации.

Анализируя персонажей, борющихся с «мысленным волком», автор акцентирует раны, делающие их уязвимыми для его влияния. Жизненный путь Ули, маркированный материнской депривацией и травмой насилия, становится архетипом травмированного индивида, чьи шрамы транслируются через временные границы.

Данное исследование, опираясь на методологическую рамку семиотики и психоанализа, фокусируется на травматическом письме Варламова в контексте Ули, раскрывая важность психической самозащиты и реконструкции идентичности в эпоху социальных трансформаций.

Отсутствие материнства и амбивалентная привязанность: материнский разрыв и компенсаторная проекция в теории травмы

Уля, одна из главных героинь романа, с детства страдает от преследований «мысленного волка», что проявляется в физической слабости и врожденной хромоте. Ее мать, жертвуя собственной жизнью, совершает молитвенный обряд для защиты дочери, что не только восстанавливает способность Ули ходить, но и позволяет ей бегать с почти сверхъестественной легкостью. С детства Уля обладает храбрым и честным сердцем, сохраняя нравственную чистоту в борьбе с «болезнями эпохи». Однако смерть матери и постоянное присутствие «мысленного волка», подталкивающего ее душевную цельность, приводят к неизлечимой «болезни» героини.

Отец Ули, Комиссаров, работавший механиком, обладал характером, столь же механистичным, как и его профессия. Его эмоциональная холодность и приверженность фиксированным поведенческим паттернам делали совместную жизнь с ним тягостной для мачехи. Разочарованная в «механическом» муже и сталкивающаяся с враждебностью приемной дочери, мачеха предпринимает попытки изменить ситуацию. Она намеренно сближается с Улей, стремясь установить мирное сосуществование и частично исполнить материнскую роль. Однако Уля сохраняет необъяснимую антипатию, оставаясь безучастной к любым проявлениям заботы со стороны мачехи.

Упорная враждебность Ули по отношению к мачехе, усилившаяся после изменения её поведения, уже не сводится к простому неприятию «пришедшей на смену». Её корни лежат в детской травме, вызванной потерей матери. Как отмечает австрийский психоаналитик Мелани Кляйн, ранняя утрата препятствует интериоризации целостного объекта, заставляя индивида расщеплять внешние объекты на «абсолютно хорошие» или «абсолютно плохие» парциальные объекты [12, с. 45]. Лишившись матери в детстве, Уля формирует искаженное восприятие внешних объектов: попытки мачехи сблизиться интерпретируются ею как «предательство» памяти биологической матери, что автоматически относит мачеху к категории «преследующих объектов». Чем активнее мачеха демонстрирует заботу, тем сильнее Уля отвергает её - таким образом она бессознательно «доказывает верность» умершей матери. Согласно теории британского психиатра Джона Боулби, травмированные индивиды отвергают замещающих опекунов, чтобы сохранить вообразимую связь с первичным объектом [4, с. 132].

Враждебность Ули к мачехе - это навязчивая защита «сакральной незаменимости» матери. Принятие мачехи означало бы признание взаимозаменяемости материнской фигуры, что аннулировало бы сакральный смысл материнской жертвы.

Согласно теориям психологической травмы Боулби и Кляйн, мачеха для Ули оказывается неприемлемым объектом, однако для сохранения связи с первичным объектом существование замещающего объекта необходимо. Таким образом, в глубине сознания Ули мачеха занимает позицию «неустранимой идентичности» - её присутствие неизбежно, но интеграция невозможна. Это противоречие формирует амбивалентную динамику привязанности, где мачеха становится проекцией враждебности в качестве «неэффективного замещающего объекта».

Динамика привязанности, укоренившаяся в Уле после смерти матери, становится неискоренимой травмой её привязанностной системы. Ранняя утрата матери формирует первичную травму, которая, согласно теории привязанности Боулби, разрушает «безопасную базу» (Secure Base) - ключевую опору детского развития [4, с. 133]. Мать, совершив молитвенный обряд самопожертвования, дарует Уле способность ходить, но это усиливает экзистенциальный парадокс: Отсутствие целостного объекта привязанности - Уля лишена фигуры, способной заменить мать; Физическая свобода как символ утраты - восстановленная способность к движению становится постоянным напоминанием о «цене» материнской жертвы; Вина как двойное проклятие - убеждение, что «мать погибла ради моего исцеления», создает патологическую связь между телом и травмой. Этот конфликт погружает Улю в онтологический вакуум привязанности, где желание близости сталкивается с невозможностью её обрести.

Мать, пожертвовав жизнью ради восстановления способности Ули ходить, навсегда приковала экзистенциальную легитимность дочери к символическому первородному греху «матрицида». Эта динамика подтверждает лакановский тезис «дар как долг» [13, с. 89] - принятие дара обрекает на вечное этическое бремя. Для Ули материнская жертва становится пожизненной травмой: утрата «безопасной базы» (Bowlby) в детстве деформирует её привязанностную систему, создавая перверсивную архитектуру безопасности. Парадоксально, что восстановленная мобильность, призванная усилить автономию, превращает каждое движение Ули в воплощённую ретрансляцию травмы. Её тело, по выражению Мерло-Понти, становится «живым памятником боли» [14, с. 205], где физическое действие и психическое страдание сливаются в нерасторжимый симбиоз.

Однако наличие у Ули психологии привязанности предотвращает вечную фиксацию разорванного мате-

ринского объекта на образе биологической матери. Чтобы смягчить боль этического долга, активируется компенсаторный механизм, но из-за социальной алиенации в окружении Ули, неконтролируемость замещающих объектов приводит к нарастающему отклонению в построении её безопасной базы, что постепенно усугубляет внутреннее отчуждение героини.

С детства Уля проводит летние месяцы в деревне Высокый Курган на берегу реки Шелома вместе с отцом и мачехой. Там она знакомится с Павлом - другом отца, охотником и писателем, - и его сыном Алёшей. Алёша, с ранних лет привыкший беспрекословно подчиняться отцу, мечтает овладеть охотничьим ружьем «Шор», но вместо этого вынужден заниматься сельским трудом по воле Павла. Наблюдая за этим, Уля воспринимает требования Павла как угнетение свободы Алёши. В порыве протеста она предлагает Алёше бежать в «страну мечты», чтобы обрести освобождение, но терпит поражение: Алёша, сформированный патриархальным подчинением, не способен на бунт. Эта неудача становится косвенной причиной последующей трагедии Ули.

Уля воспринимает свои чувства к Алёше как искреннее стремление к совместному освобождению, однако её мотивация спасти его коренится в неосознанной проекции собственной травмы. Сопереживание и спасительный порыв Ули - это проявление механизма самодругого отражения [9, с. 95], при котором индивид символизирует ядро своей травмы через идентификацию с чужим страданием. Суть этого механизма раскрывается в следующих трёх аспектах.

Резонанс порабощения:

Физическое закрепощение Алёши отцом метафорически отражает «экзистенциальное пленение» Ули - её способность ходить, дарованная матерью, становится клеткой из-за «символической кастрации» [13, с. 92]. Смерть матери разрушает целостность её привязанностных связей, а физические ограничения Алёши материализуют её внутреннюю тюрьму.

Спасение другого как суррогат самоискупления:

Попытка Ули освободить Алёшу - это защитная компенсация утраты контроля [10, с. 63]. Неспособность изменить факт смерти матери трансформируется в манипуляцию судьбой Алёши - символическое восстановление власти над собственной жизнью.

Трагическая попытка ролевой инверсии:

Согласно Фрейдю, незавершённый траур порождает компульсивное повторение [7, с. 243]. Действия Ули - бессознательная реплика материнского самопожертвования: как мать «спасла» её тело ценой жизни, так Уля пытается «искупить» этот долг через спасение Алёши. Успех означал бы легитимацию роли «спасителя» и сня-

тие вины за «матрицид».

Однако действия Ули обречены на провал: Алёша в конечном итоге не последовал за ней, а отсутствие свободы указывает на невозможность завершения травматического исцеления. Это идеально согласуется с концепцией «нерепрезентативности травмы» - попытка Ули разрешить онтологическую дилемму на символическом уровне заведомо тщетна, ибо она игнорирует реальные социальные условия.

Отношения Ули и Алёши формируют травматическую связь [9, с. 96], где оба персонажа подвергаются угнетению:

Алёша - физическому закрепощению;

Уля - символической кастрации.

Общий опыт угнетения усиливает спасительный импульс Ули, но отсутствие ответа со стороны Алёши обнажает иллюзорность этой связи. Для Ули отношения становятся инструментом репарации собственной травмы - через роль «спасителя» она конструирует самооценку, но не способна понять истинную суть Алёши.

В интерпретации попытки Ули спасти Алёшу часть исследователей усматривает «гендерное пробуждение» - бунт против патриархальной системы с позиций феминистской идеологии. Однако травматический анализ, приведённый выше, демонстрирует ограниченность такого подхода. Спротивление Ули отцу Алёши, Павлу, хотя и проявляется как формальный протест против патриархального угнетения, одновременно раскрывает её двойственную зависимость от патриархальных символов.

Рассмотрим ключевые аспекты

Ограниченность бунта:

Глубинный мотив Ули коренится не в гендерном сознании, а в логике компенсации материнской травмы (см. раздел I).

Её сопротивление - побочный продукт травматического стресс-ответа, лишённый структурной критики системы.

Семя эмоциональной алиенации:

Неудача в спасении Алёши предопределяет последующую перверсию чувств Ули к Павлу, сибирскому крестьянину и революционеру.

Многоликость Павла (угнетатель/охотник/покровитель) формирует континуум патриархального насилия, где Уля метается между бунтом и подчинением.

Патриархальное искупление и трансфер травмы - иллюзия спасения и символические проекции в теории травмы

С углублением Первой мировой войны всё больше

российских мужчин отправлялись на фронт, включая отца Ули, Комиссарова, и её первую любовь - Алёшу. На фоне войны мачеха Ули постепенно осознала искренность и незаменимость своих чувств к Комиссарову. Она начала молиться о его безопасном возвращении, а в процессе молитв познакомилась с сибирским крестьянином, приближенным к царю. Согласно слухам, этот крестьянин обладал чудотворной силой: он исцелил наследника престола и завоевал доверие императрицы. После принятия «дара» крестьянина мачеха убедила Улю приблизиться к нему, надеясь, что дочь также станет молиться за отца. В ходе общения с крестьянином Уля постепенно прониклась к нему необъяснимым доверием. Однако позже, из-за множества последователей и противников, окруживших крестьянина, он начал пренебрегать Улей, что заставило её вновь ощутить себя брошенной.

Доверие Ули к сибирскому крестьянину проистекает из двух источников: юношеской тяги к «таинственному» и компенсаторной привязанности, возникшей после разрушения материнского архетипа. Согласно теории архетипов Юнга, при распаде матрицы материнства бессознательное индивида обращается к архетипу мудрого старца в поисках порядка [11, с. 156]. Авторитет крестьянина, подкрепленный царским признанием его чудотворной силы, кодируется как трансцендентный патриархальный символ, что создает для Ули двойную привлекательность. Однако, в отличие от её чувств к Алёше и мачехе, привязанность к крестьянину эволюционирует от травматического повторения к символической фиксации.

Религиозно-символическое искупление Ули:

Чудотворная сила сибирского крестьянина резонирует с тайным желанием Ули «молитвенно воскресить мать». Её доверие к нему - это ложное отождествление, где сакральность материнства переносится на патриархальный символ.

Конструирование замещающей безопасной базы:

Согласно теории привязанности Боулби, травмированный индивид генерализует объект привязанности на любой авторитет, обещающий стабильность [4, с. 130]. Сакральный ореол крестьянина становится для Ули временной точкой опоры в борьбе с экзистенциальной пустотой - символом, на который она опирается при построении искажённой «безопасной базы».

Трансфер нерепрезентативной травмы:

Как отмечает К. Карут [6, с. 72], «нерепрезентативность травмы» проявляется в том, что Уля, неспособная принять боль утраты матери, проецирует ядро травмы на внешнего «спасителя». Её доверие к крестьянину - не рациональный выбор, а попытка заполнить травматическую пустоту. Через привязанность к «священному Дру-

гому» она:

бежит от экзистенциального долга («дар как проклятие»);
переносит непереносимое горе на символический объект;
замещает боль утраты иллюзией «воскрешения через молитву».

После разрыва с сибирским крестьянином Уля встречает нового человека, изменившего её судьбу - революционера Савелия Круда, освобождённого из заключения. Савелий, очарованный молодостью и чистотой Ули, дарит ей сапфир, объявляя его «символом светлого будущего». Он настойчиво зовёт Улю в «светлую и свободную страну», которую сам идеализирует, а она, в свою очередь, проникается к нему романтическими чувствами.

После освобождения Савелий Круд ищет свою «музу», и в Уле он видит воплощение революционной смелости и чистоты, называя её «вершиной творения». Это поведение раскрывает отчуждённую логику желания Другого в лакановской теории: Уля, сознавая истинную природу Савелия, всё равно испытывает к нему чувства, что становится повторным подтверждением её символической кастрации. Под предлогом «поиска музыки» Савелий низводит Улю до объекта художественного творчества, воспроизводя патриархальную логику присвоения женского тела. В его глазах Уля - не реальная личность, а символическое зеркало «революционной музыки», чей образ кодируется через утопические нарративы. Эта проекция соответствует параноидно-шизоидной позиции Кляйн [12, с. 44], где идеализация Другого маскирует фрагментированную целостность «Я».

При первой встрече с Улей Савелий обнаруживает охотничью пулю, которую та хранила как символ унижения - напоминание о случае в деревне Каменный Курган, где охотник Павел случайно ранил её в грудь. Савелий убеждает Улю отдать пулю в обмен на сапфир, объявляя камень «священным артефактом», защищающим от «мысленного волка» и воплощающим «свидетельство светлого будущего». Приняв сапфир, Уля связывает с ним все свои утопические надежды. В лакановском ключе этот обмен (пуля - сапфир) реструктурирует цепь означающих.

Остаток Реального (пуля):

Пуля как материальный носитель травмы маркирует несимволизируемую память о насилии — травматическое ядро Реального.

Фантазм Символического (сапфир):

Сапфир, наделённый Савелием значением «будущего прекрасного мира», становится новым означающим для борьбы Ули с травмой. Однако эта подмена - насильственное замещение Реального Символическим: блеск камня маскирует кровавый след пули, но не устраняет сути травмы.

Исчезновение ауры:

Сапфир как индустриальный продукт (символ революции) теряет свою «ауру» [3, с. 21]. В эпоху механического воспроизводства «аура» вещей исчезает, а сапфир превращается в пустой утопический символ, лишённый подлинности.

Уля в итоге погружается в постреволюционный мир, отказываясь последовать в «идеальное государство» революционеров. Это указывает на её подсознательное осознание иллюзорности символической подмены: она понимает, что утопические обещания - бегство от аутентичного существования [15, с. 180]. Несмотря на то, что сапфир стал связующим звеном с будущим, его значение всегда определяется Другим, что обнажает пассивность травмированного субъекта в Символическом. Если субъект не овладевает агентностью, усиление травматических следов становится неизбежным. Нерепрезентативность травмы делает её ядро непостижимым для Другого, а значит, исцеление через внешнее вмешательство невозможно.

Необходимость насилия и иллюзорность искупления

В финальной части повествования Уля неизбежно влюбляется в отца Алёши - Павла. Этот поворот не случаен: как показано выше, амбивалентные чувства Ули к Павлу - её экзистенциальный выбор «оплаты долга». Мать, пожертвовав жизнью, даровала Уле существование; теперь Уля «возвращает долг», принимая насилие Павла. После того, как Павел ранит её выстрелом, дисбаланс власти между агрессором и жертвой приводит к парадоксальной динамике: жертва привязывается к насильнику, чтобы смягчить экзистенциальную тревогу.

Насилие и покровительство сосуществуют - неизбежность насилия:

Павел как охотник сочетает в себе двойственность патриархальной власти: его насилие (выстрел) и профессиональная идентичность (охота и творчество) формируют два лика доминирования. Переживая пограничный опыт между жизнью и смертью, Уля ошибочно интерпретирует силу агрессора как «божественное право распоряжаться жизнью». Одновременно, обременённая «долгом матрицида», она развивает извращённое благоговение и зависимость от Павла, видя в нём инструмент «спасения матери».

Вариация Стокгольмского синдрома:

Привязанность Ули к Павлу не основана на одобрении насилия, а является психологической защитой от травматического бессилия. Механизм заключается в реинтерпретации насилия как «необходимого испытания», придающего травме смысл [10, с. 66]. Однако, если зависимость от насилия не подразумевает его принятия,

попытки преодоления травмы через эту связь обречены: насилие становится необходимым, ибо альтернативные пути блокируются самой логикой выживания.

Необходимость существования Павла как патриархального символа и объекта насилия также коренится в компенсации материнской утраты. Разрыв матрицы материнства вынуждает Улю обратиться к архетипу Сенекса (мудрого старца) в поисках порядка [6, с. 156]. Павел, как воплощение патриархального символа, проецируется в двух ролях:

«Символический отец»:

Его забота, навыки выживания и внимание к Уле становятся для неё единственным источником порядка в хаосе отсутствия биологического отца. Это порождает нарциссическую привязанность, где Уля идеализирует Павла как гаранта стабильности.

Тираническая сущность Сенекса:

Насилие Павла (выстрел) обнажает деспотическую природу архетипа, превращаясь в метафору патриархальной дисциплинации женского тела. «Любовь» Ули - на деле мольба о патриархальной защите, вынужденный выбор зависимости от сильного, ценой добровольного отказа от субъектности.

Неизбежность существования объекта насилия становится корнем самой возможности насильственного бытия, а неустранимость носителей насилия превращается в механизм его воспроизводства.

Согласно Джерому Брунеру, человек структурирует опыт через нарратив, а травма разрушает эту целостность, порождая «нарративный разрыв» [8, с. 54]. Смерть матери Ули и её ранение пулей Павла становятся двумя нарративными чёрными дырами, которые невозможно интегрировать. Однако сама пуля, как точка пересечения этих событий (материнская жертва дарует жизнь, а пуля Павла едва не её отнимает), превращается в медиум, через который Уля пытается сшить разорванную временную линию. Пуля одновременно указывает на прошлое («молитвенный обряд матери») и будущее («выживание после ранения»), создавая хрупкую непрерывность в распадающемся нарративе. С другой стороны, для Ули пуля - доказательство агентности выжившего: «Я приняла насилие, но выбрала сохранить его». Это становится ключом к её трансформации из жертвы в выжившую. Как отмечает Брунер, объекты могут выступать «нарративными агентами» - пуля, как «агент повествования», несёт в себе декларацию Ули: отказ быть сведённой к роли пассивной жертвы. В её приватной символической системе пуля обретает множественные значения:

доказательство насилия,
священная реликвия,
манифест выживания.

Эта поливалентность делает существование пули онтологически необходимым. Сохраняя пулю как материальный объект, Уля невольно легитимирует продолжение насилия.

Пуля вынуждает Улю столкнуться с хайдеггерской «заброшенностью»: её «жизнь» основана на «смерти» матери и «насилии» Павла. Эта парадоксальность экзистенциального фундамента лишает её возможности обрести подлинность [5, с. 327]. Превращение пули из травматического символа в духовную опору обнажает неспособность Символического интегрировать Реальное. Действия Ули по сохранению пули - это акт отчаянного признания непобедимости травмы: чем крепче она сжимает пулю, тем глубже погружается в клетку символической алиенации.

С завершением повествования объекты привязанности Ули постепенно исчезают:

- Незаменяемость матери мачехой так и не достигнута;
- Провал спасения Алёши;
- Забвение со стороны сибирского крестьянина;
- Отказ от утопии революционеров;
- Насильственная природа Павла;
- Потеря сапфира - символа «светлого будущего»;
- Изъятие пули - одновременно метки травмы и доказательство выживания.

Все эти символические подмены обнажают непобедимость травмы. Уля окончательно выбирает путь самопожертвования, где влечение к смерти (Фрейд) становится эхом в пустоте ничто (Хайдеггер).

Когда насилие кодируется как необходимое условие существования, путь искупления субъекта неизбежно ведёт к экзистенциальному тупику саморастворения.

Заключение

Через многомерный анализ травматического пути Ули данное исследование раскрывает ключевую тезу: травма - это не просто разрыв личной судьбы, но продукт сговора структур власти, символических систем и экзистенциальных тупиков. От хайдеггерской «заброшенности» до соматизированной памяти в нейробиологии, от символического конструирования культурной травмы до нарративного сшивания смыслов - трагедия Ули действует как призма, преломляющая сложность и парадоксальность поисков выхода из лабиринта травмы. Её самопожертвование - не случайная точка финала, а итоговая метафора дилеммы травмированного субъекта в контексте модерна: когда индивид брошен в мир, переполненный насилием, алиенацией и смысловым вакуумом, искупление часто принимает форму саморастворения.

Нарратив Ули - не просто отражение личной трагедии, но зеркало коллективной травмы современного общества:

1. Символическая алиенация цифровой эпохи

В эру алгоритмов и кликбейта индивид, подобно Уле, оказывается брошен в калейдоскоп символов - лайки в соцсетях, виртуальные аватары, цифровые идентичности. Эти «сапфировые утопии» (отсылка к камню-символу) маскируют экзистенциальную пустоту, повторяя логику подмены травмы (К. Карут). Когда «Я» сводится к сменяемому коду в цифровом потоке, нерепрезентативность травмы подавляется технорациональностью.

2. Скрытое системное насилие

Выстрел Павла и культ сибирского крестьянина метафоризируют современные формы угнетения:

Офисный буллинг как аналог «патриархальной дисциплины»;

Структурная дискриминация, воспроизводящая «травматическую связь» (Херман) через институциональные механизмы.

Власть, как у Фуко, «производит субъективность», заставляя жертв цепляться за иллюзию контроля через циклы «насилия-зависимости».

3. Бедность смысла и потребление искупления

«Голубой сапфир революции» и индустрия self-help разделяют логику травмы как товара:

Курсы «духовного роста» и мотивационные тренинги упаковывают боль в продаваемые нарративы;

Уля, отвергающая утопию, интуитивно сопротивляется этой символической эксплуатации, обнажая отсутствие подлинных альтернатив.

Трагедия Ули даёт три ключевых предостережения современной эпохе:

1. Отказ от символического насильственного сшивания

Когда травма сводится к «психологической проблеме» или «мотивационной истории», её структурные корни замалчиваются. Общество должно признать политическую природу травмы, сопротивляясь превращению индивидуальных страданий в символы культурного потребления.

2. Восстановление телесной субъектности

В эпоху, где технологическая рациональность рас-

членяет телесный опыт, необходимо вернуться к феноменологии тела Мерло-Понти:

«Травма должна быть возвращена в плоть - только через реальное ощущение пульса и шрамов можно избежать алиенации в символические симулякры».

3. Реконструкция этики коллективного нарратива

Нарративный разрыв Ули обнажает крах метанарративов модерна. Нам нужен «полифонический нарратив» (Брунер), позволяющий травме существовать как неза-

вершённый, нелинейный процесс, а не насильственно втискивать её в прокрустово ложе единственного смысла.

Если переосмыслить жертву Ули, она может указать на новую возможность: конечный смысл травмы - не в её преодолении, а в радикальной трансформации способа бытия через признание её нерепрезентативности. Когда общество научится сосуществовать с травмой, а не бежать от неё, «бытие-к-смерти» (Хайдеггер) превратится в «мужество бытия-к-жизни» - подобно «спасительным созвездиям» в «разбитой истории» Беньямина, где надежда рождается не из отрицания руин, а из их притяжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов А.А. Культурный ренессанс Серебряного века: проблемы интерпретации. Москва: Наука, 2019. 153 с.
2. Петрова Е.В. Идеологические дискурсы в русской литературе начала XX века. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2021. 176 с.
3. Benjamin W. The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. London: Penguin, 2008. 111 p.
4. Bowlby J. Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. 2nd ed. New York: Basic Books, 1982. 326 p.
5. Bruner J. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990. 208 p.
6. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. 147 p.
7. Freud S. Mourning and Melancholia. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Vol. 14. London: Hogarth Press, 1917. 243–258 p.
8. Heidegger M
9. Being and Time. Albany: State University of New York Press, 2014. 294 p. Herman J. Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence - From Domestic Abuse to Political Terror. New York: Basic Books, 1992. 178 p.
10. Janoff-Bulman R. Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma. New York: Free Press, 1992. 256 p.
11. Jung C.G. The Archetypes and the Collective Unconscious. 2nd ed. Princeton: Princeton University Press, 1968. 566 p.
12. Klein M. Envy and Gratitude and Other Works 1946–1963. London: Hogarth Press, 1997. 392 p.
13. Lacan J. The Seminar of Jacques Lacan, Book XI: The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis. New York: W.W. Norton & Company, 1978. 304 p.
14. Merleau-Ponty M. Phenomenology of Perception. London: Routledge, 2012. 569 p.
15. Sartre J.-P. Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology. Washington: Washington Square Press, 1992. 868 p.

© Чэнь Цзямин (947019390@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТОРИТЕЛЛИНГА В МОТИВАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ, РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ

Шаповалов Василий Васильевич

Аспирант, Кубанский государственный университет

almost_over07@mail.ru

LINGUISTIC ANALYSIS OF STORYTELLING IN MOTIVATIONAL DISCOURSE: STRUCTURE, FUNCTIONS, AND SPEECH STRATEGIES

V. Shapovalov

Summary: To determine the structural components and communicative tactics of storytelling used in motivational discourse, a study was conducted based on public speeches in Russian - open-access videos of various themes. The methods applied in the study include structural, discursive, and stylistic analysis. The research demonstrates how storytelling helps engage the audience by evoking emotional responses and a sense of involvement with the story being told. Key elements of effective storytelling were identified, such as a clear narrative structure (introduction, plot development, and conclusion), which facilitates comprehension and following the speaker's ideas. Particular attention is paid to the importance of using real characters and events in storytelling, which adds credibility and relevance and fosters trust in the speaker. It is concluded that storytelling not only conveys information but also stimulates reflection and discussion, developing critical thinking, creativity, and emotional intelligence in recipients. Successful motivational discourse can not only share knowledge but also inspire action, creating a strong connection between speaker and audience.

Keywords: motivational discourse, storytelling, communicative message, audience impact, critical thinking, creativity, discussion, information delivery.

Аннотация: В целях определения структурных компонентов и коммуникативных тактик сторителлингов, которые используются в мотивационном дискурсе, было проведено исследование публичных речей на русском языке – видеоролики различной тематики в свободном доступе. Методы, которые были использованы в ходе написания статьи: структурный, дискурсивный, стилистический анализ. В ходе исследования показано, как сторителлинг помогает вовлечь аудиторию, вызывая у нее эмоциональный отклик и чувство сопричастности с описываемой историей. Установлены ключевые элементы успешного сторителлинга, такие как четкая структура (завязка, развитие сюжета, заключение), которая облегчает восприятие информации и следование за мыслью отправителя коммуникативного сообщения. Особый акцент сделан на важности использования в сторителлинге реальных персонажей и событий, что добавляет достоверности и актуальности и формирует доверие по отношению к оратору. Сделан вывод, что сторителлинг не только информирует, но и побуждает аудиторию к размышлениям и обсуждениям, развивая критическое мышление, креативность и эмоциональный интеллект реципиентов. Успешный мотивационный дискурс способен не только передавать знания, но и вдохновлять слушателей на действия, создавая глубокую связь между оратором и аудиторией.

Ключевые слова: мотивационный дискурс, сторителлинг, коммуникативное сообщение, воздействие на аудиторию, критическое мышление, креативность, обсуждение, информирование.

Введение

В современном быстро меняющемся мире искусство рассказывания историй (сторителлинг) не ограничивается фольклором или литературой. Это мощный инструмент для эффективной коммуникации, особенно в речах. В данной статье рассматривается, какое место занимает сторителлинг в мотивационном дискурсе, как оно увлекает аудиторию и повышает авторитет оратора. Высокий научный интерес к этому коммуникативному приему и его активное использование в современном мотивационном дискурсе обуславливают актуальность данного исследования. Целью статьи является установление структурных компонентов и коммуникативных тактик сторителлингов, которые используются в мотивационном дискурсе.

Рассказывание историй побуждает реципиентов соз-

давать и делиться своими интерпретациями, структурировать свои повествования и, в целом, делает обучение более увлекательным [11].

Для исследования использования и роли сторителлинга в мотивационном дискурсе был составлен корпус из трех лекций на русском языке. Это открытые лекции, прочитанные известными лингвистами для широкой академической аудитории. Корпус на русском языке включает несколько видеозаписей общей продолжительностью 296 минут, полный список исследуемого материала представлен в списке литературы, в него вошли в том числе интервью И. Хакамады «Ирина Хакамада – приносит ли богатство счастье? Про инвестиции, трейдинг, биткоин, счастье и успех», открытая лекция С. Тер-Минасовой, выступление Т. Черниговской «Мозг как великий обманщик» Как нас обманывает наш мозг»,

лекцию В. Чернявской «Возможна ли коммуникация без языка: поликодовый текст». Все мотивационные речи доступны в виде видео на Rutube и Youtube и были отобраны для корпуса на основе их темы и популярности. Все лекции посвящены различным аспектам коммуникации. Популярность лекции определяется тем, сколько раз ее просматривали и сколько «лайков» она набрала. Другим критерием отбора лекций является тот факт, что это записи в открытом доступе, относящиеся к мотивационному дискурсу. Это означает, что ораторы выступают перед разнообразной аудиторией с точки зрения фоновых знаний.

Методы исследования

Структурный анализ — использован для выявления композиционных элементов сторителлинга (вступление, осложнение, развязка), а также анализа логики построения речей;

Дискурсивный анализ — применялся для исследования коммуникативных стратегий и прагматических особенностей речей в мотивационном дискурсе;

Стилистический анализ — использовался для изучения языковых средств выразительности, таких как эмоциональная лексика, прямая речь, метафоры, вопросы, восклицания;

Контент-анализ — применялся при выявлении лексических и синтаксических особенностей сторителлинга в корпусе речей.

Основные результаты

Сторителлинг - ключевой инструмент мотивационного дискурса. Выявлено, что в мотивационных речах сторителлинг применяется не как иллюстрация, а как основной механизм воздействия, обеспечивающий эмоциональное вовлечение, формирование доверия и побуждение к действию.

Выделена типичная структура мотивационного сторителлинга. Все проанализированные речевые фрагменты имеют устойчивую трехчастную композицию

Определены речевые и лексические маркеры мотивационного воздействия. К числу таких средств относятся: эмоционально окрашенная лексика; глаголы действия (вместо состояния); использование прямой речи и риторических вопросов; контактные конструкции и обращения к аудитории.

Идентифицированы коммуникативные стратегии успешных ораторов. Речь мотивационных спикеров (например, Ирины Хакамады, Татьяны Черниговской) строится на доверительном стиле общения, использовании

личного опыта, эмоциональной искренности и логической аргументации.

Установлено, что сторителлинг способствует развитию критического мышления и вовлеченности. За счёт использования реальных историй с элементами проблематизации и личностной позиции у слушателей активизируется аналитическое восприятие, формируется эмпатия и внутренняя мотивация

Обсуждение

Сторителлинг выходит за рамки простых слов. Оно затрагивает суть человеческой психологии, резонируя с эмоциями и переживаниями. В речи повествование может превратить сухую тему в захватывающее повествование, делая ее понятной и запоминающейся для аудитории. Исследователи приводят конкретные статистические данные, чтобы понять, почему так важно рассказывать истории:

- 90% людей лучше запоминают сообщение, если оно рассказано в форме истории,
- 65% людей принимают решения о покупке, основываясь на эмоциях, а не на логике. Истории могут помочь задействовать эти эмоции и повысить вероятность того, что ваша аудитория предпримет какие-либо действия,
- 75% людей с большей вероятностью будут доверять компании, которая рассказывает истории [5].

Сила сторителлинга заключается в его способности захватывать внимание аудитории. Истории создают связь, вовлекая слушателя в повествование. Они вызывают сочувствие, любопытство и чувство общего опыта [3]. По мнению Аникеевой и Соломатиной, сторителлинг представляет собой не просто форму повествования, но и эффективный метод обучения, способствующий развитию креативности и навыков письменной речи. В контексте иноязычного образования сторителлинг позволяет обучающимся осмысленно выстраивать логические и эмоциональные связи между событиями, улучшая навыки аргументации и выразительности речи [1]. Багров отмечает, что при обучении написанию мотивационных писем, особенно на иностранном языке, обучающиеся сталкиваются с трудностью выражения личной мотивации и соблюдения жанровых норм. Это делает необходимым использование методов, таких как сторителлинг, для усиления выразительности и убедительности текста [2].

С помощью дискурсивного анализа были выявлены основные коммуникативные стратегии ораторов. Особое внимание в ходе исследования было уделено коммуникативным компонентам, которые наличествуют в сторителлингах. Для анализа фактического языкового материала применялся контент-анализ: были указаны структурные компоненты коммуникативных сообщений

и их языковые репрезентации. Каждая история была разделена на три части: начало, осложнение и концовка. Хорошо структурированный сюжет является основой любого повествования. Наличие сюжета помогает удерживать внимание аудитории. В начале происходит завязка сюжета: реципиент знакомится с контекстом и персонажами. В середине отмечается некоторое осложнение, а в конце решается проблема и делаются выводы о ситуации. Все исследуемые истории в мотивационном дискурсе имеют эту трехчастную структуру [4].

Вступительная часть рассказа служит объяснению контекста, который имеет значение для сюжета. В этой структурной части активно используется прецизионная информация:

В 90-е года в период экономических перемен... [7].

В 1992 году я поступила в аспирантуру в Университет имени Герцена... [10].

Ораторы используют эмоциональную лексику, чтобы повысить уровень своей личной вовлеченности в историю. В следующем примере из оратор использует слова, чтобы передать эмоции других людей, когда они доверяли всей информации, полученной по телевидению, а затем были обмануты на деньги:

Я помню, как я была горда собой, что я свой ваучер, который мне дали как вот такой эквивалент права на собственность после разрушения Советского Союза, как я умно, ловко и выгодно – думала я – для себя продала возле этого Гостиного Двора [10].

Важно отметить, что в рамках исследуемого материала ораторы в сторителлингах используют эмоционально окрашенную лексику в сочетании с прямой речью, что усиливает прагматический эффект высказываний:

Я говорю: «То есть ты автор этого ужаса?» Он говорит: «Да, я автор этого ужаса». Я говорю: «Что, неужели, правда?» Он говорит: «Правда, ничего не поделаешь». Ну, в общем, беда [7].

Когда оратор вплетает в свою речь захватывающие истории, это повышает его авторитет. Это демонстрирует мастерство в предмете и понимание потребностей аудитории. Более того, сторителлинг раскрывает подлинность и уязвимость, делая оратора более понятным. Ораторы снабжают фактическую информацию своими эмоциями, связанными с описываемыми событиями. Конфликт является движущей силой напряжения и интриги истории. Это может быть проблема, которую нужно решить, вызов, который нужно преодолеть, или моральная дилемма [11]. В речи конфликт удерживает аудиторию, задавая вопрос о том, как он разрешится:

я была в Японии, читала там лекции. (...) Началось все с некоторого фиаско, потому что я пришла читать лекции на факультет международных отношений в университете Хоккайдо в городе Саппоро, в первый раз. Ну,

встала, бумажки разложила (...). Мне пришлось сесть, что сделало меня глубоко несчастной, потому что аудитория была не такая как тут, амфитеатром. Она была плоская, ровная... [10].

Перечисляя события, которые имели место какое-то время назад, оратор включает в повествование оценочную лексику (фиаско, несчастной), что позволяет апеллировать к эмоциям аудитории, которая имеет возможность проникнуться теми чувствами, которые испытывал рассказчик.

Но вот в какой-то прекрасный день у меня было плохое и склочное настроение и, прочитав этот приказ, я подумала: «А что это я где-то между общежитием и комбинатом питания?» [7]

Увлекательные истории вращаются вокруг хорошо проработанных персонажей. В речи персонажами могут быть реальные люди, исторические личности или даже абстрактные концепции [5].

Следующий тактический прием, используемый в сторителлинге, – это встроенные вопросы и восклицания, в которых отправители коммуникативных сообщений выражают свои эмоции и вовлекают аудиторию в тему лекции [12]. В ходе анализа было установлено, что лекторы используют средства установления контакта для усиления объяснительного потенциала своих историй. Были установлены следующие приемы:

— различные виды вопросов, адресованные аудитории и стимулирующие мыслительный процесс:

Что вы к нам пристали? Что мы сказали не так? Что мы сделали не так? Что вы в протоколе хотите написать? [7]

— активное использование личных местоимений, которые создают эффект единения с аудиторией:

Во время турбулентности мы – или жертвы, или победители. Если воспринимаешь себя жертвой турбулентности, то прокладывая свои рельсы из прошлого. Но понятно, что твой поезд будет распадаться на части [8].

— имитация диалогической интеракции:

Я говорю: «В каком смысле?» «А вот в таком – сядьте, читайте читая» [9].

Можно два варианта использовать. Первый вариант – сказать: «Ты врешь» – он скажет: «Нет», – «Нет, ты врешь». И дальше, если он продолжает врать, то связывать с ним» [8].

Итак, связь с аудиторией имеет решающее значение в любой форме общения, но она становится еще важнее, когда вы выступаете с речью. Один из эффективных способов связи с аудиторией – это обмен личным опытом. Рассказывая истории, которые имеют отношение к делу и имеют смысл, оратор создает эмоциональную связь, которая захватывает их внимание и находит отклик у них на более глубоком уровне.

Заключение

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Сторителлинг используется для передачи опыта и представления фактов в новом свете и опирается на устные традиции и современные маркетинговые методы. Этот прием подразумевает творческое повествование для убеждения и вдохновения.

Установлено, что сторителлинг имеет четкую

структуру: вступительная часть объясняет контекст и использует прецизионную информацию. Анализ лексического состава показал, что используемая в сторителлинге эмоциональная лексика и прямая речь усиливают эффект.

Ораторы снабжают фактическую информацию эмоциями, связанными с событиями, используют глаголы действия, а не состояния [6]. Отправители коммуникативного сообщения имитируют диалог с аудиторией, прямая речь, используемая в сторителлинге, усиливает ощущение диалога с аудиторией [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева Т.Р., Соломатина Г.Ю. Сторителлинг как эффективная техника написания нарративного эссе // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: материалы V Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. (22 апреля 2021 г., Воронеж) / отв. ред. С. Ю. Капкова. - Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2021. - С. 421–425.
2. Багров Ю.Д. О некоторых трудностях освоения жанра мотивационного письма при изучении французского языка // Actual problems of theory and practice of philological research: materials of the IV International scientific conference on March 25–26, 2014. - Prague: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2014. - P. 204-205.
3. Галло К. Джефф Безос запретил PowerPoint на совещаниях: его замена — это гениально / К. Галло. 2018. URL: <https://www.inc.com/carmine-gallo/jeff-bezos-bans-powerpoint-in-meetings-his-replacement-is-brilliant.html> (дата обращения: 20.05.2025).
4. Норейко Л.Н., Некрасова Л.Н. Об искусстве деловой переписки: мотивационное письмо // Профессорский журнал. Серия «Русский язык и литература». - 2022. - № 4. - С. 18–22.
5. Питерс Б. Шесть правил отличного сторителлинга (по версии Pixar) / Б. Питерс. 2018. URL: https://medium.com/@Brian_G_Peters/6-rules-of-great-storytelling-as-told-by-pixar-fcc6ae225f50 (дата обращения: 20.05.2025).
6. Прохорова М.А., Лапко А.В. Сторителлинг как метод моделирования действительности // Материалы секционных заседаний 57-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ. - Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. - С. 119–122.
7. Тер-Минасова С.В. Открытая (публичная) лекция С.В. Тер-Минасовой. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t6MfsR5m0Us> (дата обращения: 20.05.2025).
8. Хакамада И. Приносит ли богатство счастье? Про инвестиции, трейдинг, биткоин, счастье и успех. 2024. URL: <https://clck.ru/3Dpdjy> (дата обращения: 20.05.2025).
9. Черниговская Т. Как мозг нас обманывает, почему врут честные люди и как прокачать интеллект / Т. Черниговская. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Zda7-SQMfEU> (дата обращения: 20.05.2025).
10. Черниговская Т. Открытая лекция «Возможна ли безъязыковая коммуникация: поликодовый текст» / Т. Черниговская. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DmYGt0aj5lw> (дата обращения: 20.05.2025).
11. Шаповалов В.В. Сторителлинг в мотивационном дискурсе // Российский лингвистический бюллетень. - М.: 000 «Цифра», 2024. - № 5(53). - С. 19–25.
12. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. - 1997. - № 1. - С. 88–98.

© Шаповалов Василий Васильевич (almost_over07@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОГО СЦЕНАРИЯ «ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ОБЪЕКТА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Янь Чжо

Аспирант, Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
yanzhuo524@mail.ru

THE VERBALIZATION OF THE COGNITIVE SCENARIO "LIFE CYCLE OF THE OBJECT" IN RUSSIAN AND CHINESE

Yan Zhuo

Summary: The article focuses on the study of the features of the representation of the cognitive script "Life cycle of an object" in Russian and Chinese. Using the methods of comparative linguistic analysis, the author of the article reveals general features and differences in the verbalization of the life cycle of different objects, including humans, plants, objects and social phenomena in two language cultures. The study showed that the cognitive scenario of «life cycle of an object» in Russian and Chinese reflects the cultural and philosophical differences of the two linguacultures. It was found that the Russian language is characterized by an emphasis on individualism and emotional coloring, while in Chinese the idea of social harmony, cyclicity and family values prevail. The two languages have in common the verbalization of the life cycle of a person, plants, and objects through successive stages, however, the dominance of the linear perception of time is specific to the Russian language, while in Chinese the cyclic type prevails. The results of the study deepen the understanding of intercultural differences and contribute to the development of dialogue between Russia and China.

Keywords: verbalization; cognitive scenario; life cycle; Russian language; Chinese.

Аннотация: В статье изучаются особенности репрезентации когнитивного сценария «жизненный цикл объекта» в русском и китайском языках. Используя методы сравнительного лингвистического анализа, автор статьи выявляет общие черты и различия в вербализации представлений о жизненном цикле разных объектов, включая человека, растения, предметы и социальные феномены в двух языковых культурах. Исследование показало, когнитивный сценарий «жизненный цикл объекта» в русском и китайском языках отражает культурные и философские различия двух лингвокультур. Обнаружено, что для русского языка свойственен акцент на индивидуализме и выражении эмоций в передаче этапов жизненного цикла, в то время как в китайском преобладает идея социальной гармонии, цикличности и семейных ценностей, что отражается в вербализации жизненного цикла человека, растений и предметов. Несмотря на то, что в целом жизненный цикл в обеих лингвокультурах предстает в виде последовательных этапов, в русском языке доминирует линейное восприятие времени. В противоположность этому в китайском языке в изучаемом сценарии воплощается идея цикличности. Результаты исследования углубляют понимание межкультурных различий и способствуют развитию диалога между Россией и Китаем.

Ключевые слова: вербализация, когнитивный сценарий, жизненный цикл, русский язык, китайский язык.

Введение

В связи с ростом межкультурных контактов между Россией и Китаем, углубление знаний о реализации разных когнитивных сценариев в речи представителей двух культур становится необходимым. Понятие жизненного цикла предполагает совокупность всех фаз развития человека, растения или предмета. В вербализации этого когнитивного сценария находят отражение особенности интерпретации основных аспектов жизни в русском и китайском языках, что несомненно важно для улучшения взаимопонимания между странами.

В данном исследовании с опорой на теорию когнитивной лингвистики, в частности концепцию когнитивного сценария, разработана методология, включающая семантический, контекстуальный и дефиниционный анализ. Для проведения анализа использованы лингвистические корпуса русского и китайского языков, что позволило выявить особенности вербализации когнитивного сценария «жизненный цикл объекта» и провести сравнительный анализ результатов. Актуальность

результатов исследования определяется необходимостью углубления знаний о различных языковых концептах в русско-китайском и китайско-русском переводе, преподавании языков и межкультурной коммуникации.

Когнитивный сценарий «жизненный цикл объекта», который имеет фреймовую структуру, предполагает такие процессы (фреймы), как рождение / возникновение – рост/развитие – зрелость / кульминация – старение / деградация – смерть / исчезновение). Этот когнитивный сценарий может варьироваться в зависимости от его природы, структуры и функций, что является схожим для разных культур. Для более полного понимания вербализации когнитивного сценария «жизненный цикл» представляется необходимым рассмотрение разных объектов, включая биологические, как человек, растение и животное, неорганические, в том числе предметы, а также социальные феномены, которые обусловлены традициями и обычаями. Сравнительный анализ когнитивного сценария жизненного цикла перечисленных выше объектов в русском и китайском языке позволит выявить культурные и концептуальные модели, а также

сделать вывод об особенностях восприятия и описания мира представителями культур России и Китая.

Актуальность изучаемой темы, а также ее теоретическая и практическая значимость, учитывались при постановке цели исследования – выявить различия в понимании жизненного цикла разных объектов в русском и китайском языках. Для достижения цели исследования реализуются задачи, включающие аналитический обзор литературы по изучаемой теме, разработку методики исследования, проведение анализа вербализации жизненного цикла человека, растения, предмета и социальных феноменов в русском и китайском языках, и сравнительный анализ полученных результатов исследования с интерпретацией основных его выводов.

Обзор литературы

Согласно основному постулату когнитивной лингвистики, язык имеет тесную связь с человеческим познанием, отражая способы, которыми люди концептуализируют свой опыт и окружающий мир. **Когнитивный сценарий** есть типичная ситуация, в которой употребляются определенные языковые выражения, знание и понимание которых способствует адекватной ориентации в процессе коммуникации, организации и прогнозу реального и потенциального поведения [3: 9–13]. Сложные когнитивные сценарии отражаются на разных уровнях языковой системы, включая как лексику, так и синтаксические структуры, что отмечено в работе Мамосюка [7]. Это согласуется с исследованием Чжана, в котором подчеркивается отсутствие произвольности в языке, а также связь процесса языкового производства с когнитивной обработкой информации, которая в свою очередь определяется способами организации мыслей [9]. Такие результаты подчеркивают идею о том, что языковые формы являются не просто коммуникативными инструментами, но и когнитивными конструкциями, которые отражают человеческий опыт и восприятие. Этот принцип имеет решающее значение для понимания того, как различные культуры концептуализируют жизненный цикл объектов, поскольку он подчеркивает когнитивные механизмы, которые управляют производством и пониманием языка.

В исследованиях предшественников был проведен анализ отдельных концептуальных сценариев в русском и китайском языках. Среди них когнитивные концепты «счастье», «возраст», «сила», обозначения лиц женского пола молодого возраста и так далее [1; 6; 8; 11]. Исследование Ж.В. Никоновой подчеркивает, как носители языка связывают счастье с широким спектром когнитивных характеристик, тем самым иллюстрируя взаимосвязь языковых выражений и когнитивных сценариев [8]. Это когнитивное картирование эмоций и опыта дополнительно подтверждается работой С.Л. Кушнерук, которая изучает,

как когнитивные, коммуникативные и социальные факторы формируют ментальные представления в рекламном дискурсе, тем самым отражая более широкие общественные явления [6]. Когнитивные сценарии говорящих формируются их уникальными языковыми средами [5]. Китайская лингвистика также вносит значительный вклад в понимание когнитивных сценариев, связанных с жизненным циклом объектов. Интеграция когнитивной лингвистики в анализ языковых и мыслительных процессов показывает, как культурные контексты формируют когнитивные рамки. Подобный анализ выполнен на примере лексики и других компонентов языковой системы, относительно к категории возраст в китайском и русском языке, в результате чего сделан вывод, что различия между словарным запасом в выражении возрастных концепций связаны с особенностями двух этнических групп [11]. Вышеприведенные исследования показывают, что когнитивные сценарии не изолированы, а встроены в культурные и социальные контексты, влияя на то, как люди воспринимают и формулируют представление о мире.

Понятие «жизненный цикл объекта» представлено в разных словарях, преимущественно связанных с биологией, производством и строительством, астрономией, информатикой и другими научно-техническими сферами. **Жизненный цикл объекта** – цикл развития, совокупность всех фаз развития, начиная от зиготы, организм достигает зрелости и становится способным дать начало следующему поколению. В Словаре современного китайского языка **жизненный цикл** (生命周期) определяется как весь процесс (全过程) от рождения (出生), роста (成长) до гибели, смерти (死亡) некоторого объекта или живого существа. То есть глубинный смысл понятия жизненный цикл объекта – есть полный процесс «от колыбели до могилы». Для некоторого предмета жизненный цикл включает в себя весь процесс сбора сырья, производства, хранения, транспортировки, использования, а также поломки или утилизации [16]. Для людей жизненный цикл относится ко всему процессу от рождения до смерти, включая пять этапов: рождение, развитие, зрелость, старение и смерть [13]. В настоящее время жизненный цикл получил широкое изучение в разных науках, особенно в менеджменте и биологии, однако в лингвистике категория жизненного цикла рассмотрена недостаточно.

Несмотря на отсутствие работ, изучающих когнитивный сценарий «жизненный цикл объекта» в русском или китайском языках, основываясь на результатах предыдущих исследований мы можем полагать, что в когнитивном сценарии «жизненный цикл объекта» при сравнении его в языковой паре русский-китайский языки возможно обнаружить особенности восприятия такого важного концепта, имеющего связь как с самим человеком, так и с окружающими его предметными и немате-

риальными явлениями, как жизненный цикл. Проводя дальнейшее сравнение восприятия жизненного цикла объекта в русском и китайском языке, можно обнаружить, как культурные контексты, различные для России и Китая, вербализируются в категориях языка, связанных с разными фазами жизни и существования объектов. Учитывая все это, мы сформулировали **гипотезу исследования**: различия в сходства в ментальном и вербальном представлении жизненного цикла объекта могут передать уникальность восприятия мира представителями русской и китайской культур.

Методика исследования

Настоящее исследование выполнено в русле когнитивной и компаративной лингвистики, а также лингвокультурологии. При сравнении вербализации когнитивного сценария жизненного цикла объекта мы придерживались принципов объективности и интерактивности. Методика исследования основана на междисциплинарном подходе, что нашло отражение в выборе методов изучения вербализации когнитивного сценария жизненного цикла объекта в русском и китайском языках. В качестве основных методов были выбраны семантический, контекстуальный и дефиниционный анализ, базирующийся на сравнении метафорических выражений, служащих для обозначения жизненного цикла разных объектов в языковой паре, а также качественный анализ, основанный на изучении вербализации жизненных циклов в произведениях литературы. Источником материала выступили лингвистические корпуса русского и китайского языков. Кроме этих методов, также были использованы методы описания, сравнения, обобщения.

Результаты анализа и обсуждение

1. Жизненный цикл человека

В русской и китайской культурах **жизненный цикл человека** характеризуется фазами развития от рождения до смерти включительно, для обозначения которых может использоваться лексика разных частей речи, включая существительные, прилагательные и глаголы.

Рождение или *появление на свет* в русском языке символизирует начало жизни, что также выражается с помощью соответствующий глаголов *родиться* или *появиться*. Это очень радостное событие, что находит в русском языке отражение в ассоциации слова *рождение* со словом *праздновать*. Например:

1) Один из сидевших за нашим столом **праздновал рождение** первенца и прямо-таки лучился родительским счастьем. [Давид Карапетян. Владимир Высоцкий. Воспоминания (2000–2002)] [3].

Далее русский язык выделяет *детство* и *юность*

как отдельные концепты. Стоит отметить, что в русском языке обычаи, связанные с рождением и детством, часто выражены через народные обряды и традиции. Это вербально отражается в словах *родители*, *напутствие*, *первые шаги*. Процесс этой фазы соответствует глаголу *расти*. Также отмечается бережное отношение к этой фазе жизненного цикла, в частности встречаются выражения *нежный возраст*, *детские годы*. Например:

2) В том **нежном возрасте**, когда мальчик должен жить рядом с отцовской силой, с запахом его рабочего пота, его унизила безотцовщина. [Анатолий Генатулин. Золото Колчака // «Бельские просторы», 2013] [3]

Фаза зрелости человека в русском языке выражается в лексике *взросление*, *взрослый*, *зрелый*, *взрослеть*, *становиться взрослым*. В русском языке акцент на индивидуальных достижениях, что находит отражение в словах *взрослая жизнь*, *самостоятельность*, *совершеннолетие*, *входить во взрослую жизнь*.

3) Это дало повод Дойену произнести перед учениками речь о различном ощущении красок в юности, **зрелом возрасте** и старости. [К.Г. Паустовский. Орест Кипренский (1936)] [3].

При этом, исходя из когнитивного сценария употребления, данную фазу можно *достичь*:

4) Он полагал, что до девяноста прожить ему было необходимо, потому что некоторые его друзья, как и он, фронтовики, **достигли** девяностолетнего **возраста**. [А.Н. Бузулукский. Пальчиков // «Волга», 2014] [3].

Зрелость также ассоциируется с некоторым барьером или определенной границей, что можно выразить с помощью глагола *перешагнуть*:

5) Я многих людей наблюдал, которые **перешагнули** шестидесятилетний **возраст**, и видел, как они постепенно начинают сторониться жизни... [Васильев. Материал (2003) // «Театральная жизнь», 28.07.2003] [3].

Вышерассмотренные примеры подводят нас к следующей фазе – фазе старости, отражающейся лексемами *старость*, *пожилой*. Существуют обозначения старости как с негативной оценкой *дряхлость*, И, наконец, *смерть*, *конец жизни*, *кончина* обозначают важный этап, завершающий этап жизненного цикла человека. Это также выражается с помощью глаголом *умереть*, *исчезнуть*, *погибнуть*, *скончаться*.

Если в русском языке фаза рождения характеризуется акцентом на появлении на свет, то в китайском языке фокус делается на «выходе» в мир и рождение здесь вербализируется в глаг. / сущ. 出生 *родиться* / *рождение* (от 出 – выходить из ..., 生 – жить, жизнь). Следующий период между рождением и взрослостью в китайском языке обозначается как 童年 *детство* и 青春 *юность*.

6) 他们也没有时间磨蹭, 因为童年是短暂的。[梅特林克//《青鸟》] (Рус.: У них нет времени медлить, потому что детство короткое. [Матерлинк // «Синяя птица»]) [10].

В данном примере находит отражение факт, что детство воспринимается носителем китайского языка как что-то скоротечное, к чему нужно относиться с трепетом. В то же время процесс перехода от стадии рождения к зрелости может называться *成长* *расти, формироваться, вырастать*:

7) 希望她的孩子象征着纯洁美好的希望茁壮地成长起来。[大江健三郎 // «广岛札记»] (Рус.: Надеюсь, что ее ребенок символизирует чистую и прекрасную надежду вырасти [Dajiang Jian Saburo // «Hiroshima Notes»]) [10].

В примере (7) встречается часто описываемое процесс роста определение *茁壮* *здоровый, сильный, крепкий*, и во втором значении как глагол *давать* *сильные победы, покрываться почками, плодovitый*. Кроме этого, также стоит отметить, что здесь первый иероглиф *茁* состоит из *出* (*выходить*, используется в словосочетании *появляться на свет*), и графемы «*трав*». Это передает, что в когнитивном восприятии роста представитель китайской культуры ассоциирует этот процесс с природой. То есть человек, подобно стеблю бамбука, становится все более сильным по мере роста и развития. Это также подчеркивается многочисленными идиомами, обозначающими положительное восприятие зрелости.

Период взросления обозначается лексемами *成年* *совершеннолетний, совершеннолетие* и *长大* *вырасти большим, подрасти*. При этом концепт *成年* *совершеннолетие* включает в себя не только юридические аспекты, но и особенности общения в семье, такие как ожидания от детей.

8) 因为她已经成年了, 可以料理自己的事情, 而且她还有钱。[西奥多·德莱塞 // «天才»] (Рус.: Поскольку она взрослая, она может приготовить свои собственные дела, и у нее все еще есть деньги. [Ordo Delase // «Genius»]) [10].

В примере (8) глагол *взрослеть* *成年* подчеркивает связь взросления с социальными обязанностями этой фазы, прежде всего повышением степени ответственности за свою жизнь и самостоятельности.

Пожилым возраст в китайском языке обозначается как *старый год* *老年* и *поздний год* *晚年*. При этом лексема *старый* *老* в Китае имеет почтительный смысл и относится к человеку опытному, с большим стажем. Это подчеркивает почтительное отношение к пожилым людям в китайской культуре и особое почтение этой фазы жизненного цикла человека.

Смерть выступает антонимичным, по отношению к

рождению. В китайском языке для обозначения ухода из жизни существует глагол *去世* *скончаться, умереть*, где *去* – уходить, уезжать, *世* – век, жизнь, поколение, род. Стоит отметить, что поскольку *世* имеет связь с поколением, то в этой категории находит отражение высокая значимость ценности семьи в китайском языке. То есть, смерть фиксирует не просто факт ухода человека из жизни, а покидание им своего рода. Также вместо глагола *уходить, уезжать* может использоваться глагол *逝*, который несмотря на то, что значение имеет ‘уходить’, состоит из графем слева *идти* и справа иероглифа *折* *сгибать, складывать*, используется как лексема для обозначения ухода из жизни великих людей. Наличие отдельных лексем для обозначения этой фазы жизненного цикла в отношении известных личностей коррелирует с тем, что в китайской культуре с особым уважением относятся к таким людям, придавая им высокий социальный статус [12]. Данный факт в свою очередь отразился на лексическом уровне китайской языковой системы.

2. Жизненный цикл растения

Далее перейдем к рассмотрению особенностей восприятия жизненного цикла растения в изучаемой языковой паре. В китайском и русском языке природа воспринимается циклично. Однако, существуют определенные различия в вербализации когнитивного сценария жизненного цикла растения в русской и китайской культурах.

В русском языке жизненный цикл растения характеризуется фазами прорастания *прорастание, рост, возвращение*, цветения *цвети, распускание*, плодоношения *плодоношение, созревание плодов*, упадок и увядание *исчезновение, смерть падение, гибель*. Это также выражается с помощью глаголов *прорасти, пускать ростки, всходить, зародиться, расти, возвращать, тянуться, цвести, расцветать, распускаться, плодоносить, созревать, осыпаться, увядать, сохнуть, падать*. Стоит отметить, что русский язык богат метафорами и поэтическими выражениями, связанными с природой и её циклами. Это находит отражение в произведениях натуралистов-писателей и поэтов:

9) Естественно, птицы не в состоянии съесть все свои запасы — значительная часть **семян прорастает** и даёт жизнь новым деревьям. [В. Колбин. Кедровка // «Наука и жизнь», 2008] [3].

Лексика, обозначающая разные периоды жизненного цикла растения, часто используется в метафорическом контексте. Русский язык богат фразеологизмами, связанными с растительностью, формируя образность и эмоциональную окраску, например, увянуть в контексте утраты свежести и жизненной силы. Метафоры природы часто служат отражением человеческих чувств и переживаний, создавая глубину и связь с окружающим миром.

В китайском языке жизненный цикл растений также передается через этапы роста и развития, например, 发芽 *пускать ростки, прорасти*, 生长 *рост, расти*, 开花 *цветение, цвести*, 结果 *плодоношение, плодоносить, давать плоды*, 枯萎 *увядание, увядать*, 萎缩 *сморщиться*.

10) 果者譬如果实, 自种子发芽, 渐渐地开花结果。[李叔同 // 《弘一法师全》] (Рус.: Если плод, если семена прорастают из семян, постепенно цветы. [Ли Шутон// «Полные работы Великого Мастера Хун И»])

В данном примере описаны основные стадии жизненного цикла растения, в том числе от ростков, до цветения и плодоношения. Все это отражает стремление носителя китайского языка выразить цикличность природы.

3. Вербализация жизненного цикла предмета в русском и китайском языках

Жизненный цикл предмета в русском и китайском языках характеризуется наличием определенной специфики.

В русском языке условно можно выделить этап создания / возникновения *создание, порождение, выработка*, этап развития и изменения *развитие, прогресс, изменение*, этап упадка и исчезновения *упадок, гибель, угасание, деградация, регресс*, а также смерть и завершение *смерть, конец, заключение*. Это также может выражаться с помощью глагольной лексики, например, *создавать, возникать, порождать, производить, развивать, прогрессировать, угасать, деградировать, уменьшаться, приходить в упадок, умирать, исчезать, разрушаться, завершаться, прекращаться*.

Достаточно часто для обозначения фаз развития предметов используются метафорические образы. Например, *расти как на дрожжах* акцентирует быстрый рост и развитие:

11) Производство горных лыж начинает **расти. Как на дрожжах**. [Б. Краковский. Лыжи: всерьез и в шутку // «Техника – молодежи», 1974] [3].

В китайском языке вербализация жизненного цикла объекта отражает идею цикличности, характерную для китайской культуры, а также приверженность ценности гармонии и естественному ходу изменений. Для каждой фазы жизненного цикла предмета используются свои существительные, глаголы и прилагательные. Например, 创造 *создавать (что-то новое)*, 制作 *(создание чего-либо в результате ремесленного процесса)*, 建造 *(строительство чего-либо)*, 产生 *(порождать)*. Например:

12) 这种技术的应用产生了巨大的经济效益。[西奥多·德莱塞// 《天才》] (Рус.: Применение этой технологии породило значительные экономические выгоды. [Ordo Delase // «Genius»]) [10].

Этап развития предметов в китайском языке может выражаться с помощью следующих лексем: 发展 *развиваться* – процесс расширения возможностей или прогресса; 改变 *изменяться* – переход к новому состоянию; 提升 *улучшаться* – позитивные изменения; 完善 *совершенствоваться* – связь с процессом доведения чего-либо до идеала; 进步 *прогрессировать* – движение вперед. В свою очередь фаза упадка выражается словами 衰退 *приходить в упадок*; 退化 *деградировать* – утрата первоначальных качеств; 减少 *уменьшаться* – связь с количественным сокращением; 消耗 *исчерпываться* – процесс расходования ресурсов; 崩溃 *разрушаться* – полный крах или распад. Далее следует фаза завершения, которая может выражаться лексемами 终结 *завершаться* – продчеркивает естественность окончания и связь с даосской концепцией кругооборота, 破灭 *разрушаться*, 停止 *прекращаться* – фиксирует завершение активности. Рассмотрим пример:

13) 随着时间的推移, 这种传统文化逐渐衰退 (Рус.: Со временем эта традиционная культура постепенно приходит в упадок.) [10].

В примере глагол 衰退 *приходить в упадок* означает переход к стадии упадка или исчезновения. Стоит отметить, что в иероглифе 退 ключ 辶 означает 'движение'. Он является одним из базовых в китайском языке и передает идею отступления, ухода и движения назад в иероглифе *приходит в упадок*. В свою очередь ключ 艮 имеет символическое значение 'устойчивость', является одним из элементов триграмм в системе Книги Перемен, и связан с остановкой или регрессом, то есть состоянием, противоположным движению вперед.

4. Жизненный цикл социального феномена

В русском и китайском языках **жизненный цикл социального феномена** проявляется через разные лексические, фразеологические и культурные особенности. Социальные феномены, такие как традиции, обычаи, модные течения и общественные движения, которые имеют свои специфические обозначения и укоренены в культурных контекстах каждого языка.

В русском языке для выражения жизненного цикла социального феномена характеризуется этапностью, метафоричностью, эмоциональной окраской и фразеологичностью. Прежде всего этапность – это черта, согласно которой фазы в жизненном цикле социального феномена движутся последовательно, линейно. В частности, в русском языке в отношении социального феномена выделяются следующие фазы: *возникновение, развитие, упадок, исчезновение*. Достаточно часто могут использоваться метафоры, чтобы отразить нахождение некоторого социального феномена в определенной фазе цикла. Например, в отношении традиции может быть использована метафора *цветение*. В то же время натуралистическая метафора может быть использована в отношении

моды, например *увядание*:

14) При этом природа не терпит пустоты: стоило **увянуть** мифу классовому, как мгновенно расцветает миф националистический. [М.Л. Гаспаров. Записи и выписки (2001)] [3].

В отношении интересов может быть применена метафора *угасание*:

15) Труд тысяч и тысяч мастеров, лучшие дары земли, стояли, лежали и висели перед ним — но и тут его настигла та же безучастность, то же **угасание** интересов. [Александр Солженицын. В круге первом, т.1, гл. 1–25 (1968) // «Новый Мир», 1990] [3].

В китайском языке в вербализации жизненного цикла социального феномена отражается не этапность, а прежде всего цикличность. Это связано с влиянием даосизма [14]. Это находит отражение в словах *循环* обращаться, циркулировать, а также *更新* обновление. Кроме этого, интеграция философских принципов, например даосизма и конфуцианства, придает особый смысл изменению и развитию социальных феноменов. Даосизм ценит естественный порядок вещей, что находит отражение в выражениях, связанных с развитием: *慢慢来* – постепенно будет, со временем придет. Это выражение отражает философию даосизма о том, что хорошее развитие требует времени. Например:

16) 一个社会现象的成熟需要慢慢来。(Рус.: Созревание социального явления требует времени.)

Также в китайском языке находит отражение приверженность идеями гармонии и ценности природы. Это, в частности, выразилось в следующем описании развития социального феномена дружбы:

17) 我们之间的友谊, 就像一粒健康的种籽, 通过你们的手, 很快地发芽成长起来。(Рус.: Дружба, между нами, похожа на здоровое семя, с помощью ваших рук быстрее пускайте отростки и растите.)

В результате анализа вербализации когнитивного сценария жизненного цикла объекта в русском и китайском языке можно провести сравнение и выделить сходства и различия. Сходства сводятся к тому, что в обоих языках существуют четкие обозначения этапов, таких как начало, развитие, упадок и завершение. Это, в свою очередь, свидетельствует о сопоставимой структуре восприятия жизненных циклов. Оба языка используют символику для передачи глубоких культурных значений. Цветение растений, взросление человека и другие процессы часто метафорически связываются с эмоциональными и социальными явлениями.

Анализ когнитивного сценария жизненного цикла объекта позволил обнаружить, что в русском языке приоритетным является индивидуализм, тогда как в китайском больший акцент делается на семье и связи между

поколениями. Это отображается в разных выражениях и устных традициях, связанных с жизненными этапами. Кроме этого, в русском языке акцентируется эмоциональная окраска, в то время как китайский язык больше ориентирован на коллективные ценности и гармонию. Отметим, что в процессе поиска эмпирического материала в корпусе китайского языка мы обнаружили высокую логичность и сжатость выражений. Жизненный цикл и его фазы в речи воспроизводятся как факты, при этом к пожилому возрасту в языке проявляется особое уважение. В китайском языке вербализация концептуального сценария «жизненный цикл» в значительной степени связано с философскими традициями (например, конфуцианством), которые влияют на восприятие жизни и смерти [15]. Русская лексика же зачастую определяет этапы жизни на основе литературных традиций и историко-социальных норм.

Заключение

Таким образом, изучение особенностей реализации когнитивного сценария «жизненный цикл объекта» в русской и китайской лингвокультурах [4] позволяет обнаружить как сходства, так и различия, которые глубоко укоренены в культурных, философских и социальных контекстах. Несмотря на то, что в обоих языках выделяется общая структура жизненного цикла, включающую последовательные этапы возникновения, развитие, зрелость и упадок, существуют уникальные характеристики когнитивного сценария жизненного цикла объекта в русском и китайском языках.

В результате изучения вербализации жизненного цикла человека было обнаружено, что в русском языке лексемы отражают индивидуальные переживания человека. Так, обозначения младенчества и детской фазы передают ностальгию и подчеркивают беззаботность этих этапов. Однако в китайском языке вербализация жизненного цикла человека находится под сильным влиянием идей о социальной структуре и коллективе, берущих истоки их философской традиции конфуцианства и даосизма, в связи с чем, лексические обозначения наполняются смыслами обязанностей перед семьей и обществом. Конкретным примером выступает обозначение зрелости не только как этапа физического взросления, но и как периода, предполагающего более высокую степень ответственности. Кроме этого, ценность рода и семьи также влияет на вербализацию когнитивного сценария жизненный цикл человека, что особенно отражается в словах, связанных с завершающей фазой цикла, например, *уйти из поколения* (умереть).

Вербализация жизненного цикла растений в русском языке имеет более тесную связь с эмоциями, что может быть продемонстрировано словом *увядать*, означающим потерю жизненных сил. В свою очередь китайский язык акцентирует внимание на цикличности и естественности хода движения жизни растений. Более

того, китайские иероглифы могут содержать ключи, которые позволяют более детально рассмотреть глубинные смыслы, закладываемые носителями в обозначения этапов жизненного цикла растений.

Для формирования более полного представления вербализации когнитивного сценария жизненный цикл дополнительно были рассмотрены лексемы, обозначающие разные этапы существования предметов и социальных явлений. Обнаружено, что в русском языке преобладает линейное восприятие времени, в то время как в китайском слова *циркулировать, обновляться, обновленные* характеризуют этот процесс как циклический.

Подводя итог, отметим, что когнитивный сценарий «жизненный цикл объекта» в русском и китайском языках представляет собой многоаспектное явление, в котором переплетаются особенности вербализации с культурной и философской спецификой. Эти различия и сходства углубляют наше понимание человеческого опыта и помогают лучше осознать, как язык формирует и отражает восприятие жизни в различных культурных контекстах. Осознание этих концептов имеет важное значение для развития межкультурного общения и взаимодействия между Россией и Китаем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван В. Опыт сопоставления номинаций в разноструктурных языках (на материале обозначений лиц женского пола молодого возраста в русском и китайском языках) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2018. № 4. С. 43–50.
2. Шмелев А.Д. Взаимодействие языка и культуры: от словаря до языкового облика морально-религиозной проповеди [предисловие] // Вежбицкая А. Составление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2017.
3. Корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 17.10.2024).
4. Красных В.В. Лингвокультура как объект когнитивных исследований // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2013. №2. С. 7–18.
5. Dubinina I. Malamud S. Emergent communicative norms in a contact language: indirect requests in heritage russian. *Linguistics*. 2018. Vol. 55. № 1.
6. Kushneruk S. World-modelling in advertising discourse: pragmatic aspects. *Calidoscópico*. 2019. Vol. 17. № 2.
7. Mamosiuk O. Linguistic-cognitive scenarios of nathalie sarraute's artistic narrative. *Studia Philologica*. 2023. Vol. 1. № 20. <https://doi.org/10.28925/2311-2425.2023.22>
8. Nikonova Z. The hierarchy of value-based components within the "happiness" concept in the russian linguistic consciousness. *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 122. № 01010.
9. Zhang X. Analysis of the order of russian declarative clauses based on the principle of iconicity. *EDU*. 2023. Vol. 6. № 8. <https://doi.org/10.31058/j.edu.2023.68016>
10. ВСС语料库 [Корпус ВСС]. URL: <https://bcc.blcu.edu.cn> (дата обращения: 17.10.2024).
11. 牛安娜, 尹旭. 俄汉语表年龄语汇的多维对比分析 [Ню Анна, Инь Сюй. Многомерный сравнительный анализ восприятия возраста в русском и китайском языках] // 中国俄语教学 [Обучение русскому языку в Китае]. 2023. Vol. 42. № 2.
12. 马惠玲. 论年龄称谓中的中华传统文化观 [Ма Хуэйлин. Обозначения возраста через призму ценностей китайской традиционной культуры] // 河南大学学报(社会科学版) [Вестник Хэнаньского университета. Гуманитарное издание]. 2022. Vol. 62. № 3.
13. 吴言明. 汉语年龄指称词的类型及文化意蕴探析 [У Яньмин. Классификация обозначений возраста в китайском языке и анализ культурного смысла] // 广西师范学院学报(哲学社会科学版) [Вестник педагогического института Гуанси. Издание философия и социологические науки]. 2014. Vol. 35. № 3.
14. 车淑娅, 段佳音. 汉语年龄表述用语来源、特征及形成机制探析 [Чэ Шуя, Дуан Цзянь. Источники, особенности и механизмы формирования выражений возраста в китайском языке] // 山西师大学报(社会科学版) [Вестник педагогического университета Шаньси. Издание социологических наук]. 2012. Vol. 39. № 5.
15. 盛书刚. 汉语年龄代称刍议 [Шэн Шуган. Дискуссия обозначений возраста в китайском языке] // 华南师范大学学报(社会科学版) [Вестник педагогического университета Хуанань. Издание социологических наук]. 2007. Vol. 3.
16. 林正军, 杨忠. 一词多义现象的历时和认知解析 [Линь Чжэнцзюнь, Ян Чжун. Когнитивный анализ многозначных слов со значением времени] // 外语教学与研究 [Педагогика и исследование иностранных языков]. 2005. Vol. 5.

© Янь Чжо (yanzhuo524@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Abramova A.** – Applicant, Russian State Humanitarian University
- Abramova E.** – Candidate of Philology, State University of Education
- Abrosova E.** – Candidate of Philological Sciences, Foreign Languages Institute, department of Roman philology
- Bil O.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University
- Bocharova M.** – candidate of philological sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow
- Bystrova A.** – teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)
- Chen Jiaming** – Heilongjiang University, Harbin, China
- Degtyareva A.** – Postgraduate student, Blagoveshchensk State Pedagogical University
- Dontsov A.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Stavropol State Pedagogical Institute
- Dyganov V.** – Postgraduate student, Kazan (Volga Region) Federal University
- Edamenko A.** – Postgraduate student, Lugansk State Pedagogical University
- Efimenko E.** – Kuban State Agrarian University, Krasnodar
- Efimova O.** – Candidate of Pedagogical Sciences, State University of Education
- Egipko A.** – Kuban State Agrarian University, Krasnodar
- Ershova E.** – Teacher, Federal State Public Military Institution of Higher Education "Military space Academy named after Mozhaisky", Saint-Petersburg
- Filatova S.** – postgraduate student, Smolensk State University
- Fokin R.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Public Military Institution of Higher Education "Military space Academy named after Mozhaisky", Saint-Petersburg
- Grechishkina A.** – Graduate student, Kherson State Pedagogical University
- Guo Lihong** – Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Qiqihar University, China; Graduate student, Kemerovo State University, Russia
- Guo Xin** – Institute of Foreign Languages, Qiqihar University, China
- He Jiafu** – Postgraduate, St. Petersburg State University
- Inevatkina S.** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev"(Saransk)

Our authors

- Ishaeva O.** – Senior Lecturer, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Russian University of Transport, Moscow
- Kazinets V.** – Associate Professor, FGBOU VO Pacific State University, (Khabarovsk)
- Khramenok M.** – postgraduate student, Moscow State Pedagogical University
- Kobysheva A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Stavropol State Pedagogical Institute
- Korol L.** – candidate of biological sciences, associate professor, FSBEI HE Prof. V.F. Voyno-Yasenetsky KrasSMU MOH Russia (Krasnoyarsk); Siberian Federal University (Krasnoyarsk)
- Liu Zhen** – Postgraduate student, State University of Education, Mytishchi
- Liu Zhuolin** – College of Foreign Languages, National University of Defense Technology
- Lukomskaya V.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Stavropol State Pedagogical Institute
- Lunev V.** – candidate of sociological sciences, associate professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)
- Luneva T.** – candidate of technical sciences, associate professor, Siberian State University of Science and Technology named after academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk)
- Medushevsky N.** – Doctor of Political Science, Professor, Russian State Humanitarian University; Associate Professor, Friendship University of Russia
- Mochalov E.** – Doctor of Philosophy, professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "National Research Ogarev Mordovia State University"
- Modestova A.** – Siberian Federal University (Krasnoyarsk)
- Nechaeva Ye.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Pedagogical State University
- Omarov A.** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Director, Makhachkala Branch, Moscow Automobile and Road Engineering State Technical University (MADI), Russian Federation
- Oreshkova N.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State University of Education
- Panferova O.** – Senior Lecturer, State University of Land Management
- Pashkov V.** – Senior Lecturer, University of World Civilizations, Moscow
- Peshekhonorov A.** – Kuban State Agrarian University, Krasnodar

Petrenko T. – Senior Lecturer, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Russian University of Transport, Moscow

Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu) – Postgraduate student, Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude

Polyakova A. – Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Ponomarev G. – graduate student, Crimean Engineering and Pedagogical University named after F. Yakubov (Simferopol)

Rakhinsky D. – doctor of philosophy, associate professor, FSBEI HE Prof. V.F. Voino-Yasenetsky KrasSMU MOH Russia (Krasnoyarsk); Krasnoyarsk State Agrarian University; Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Raouia Ould sahari – graduate student, Gorky Literary Institute, Moscow

Razumnova E. – Senior Lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Rud M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lugansk State Pedagogical University

Rudenko Yu. – Postgraduate student, Melitopol State University

Ryabova K. – Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Rybalko P. – Kuban State Agrarian University, Krasnodar

Ryzhenkova T. – Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Shapovalov V. – Graduate student, Kuban State University

Shavlokhova E. – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin, Krasnodar

Shegulova M. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "National Research Ogarev Mordovia State University"

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Skryabina A. – candidate of philological sciences, associate professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal

University, Yakutsk

Smirnova D. – Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Suetina O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Stavropol State Pedagogical Institute

Todis L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy, and Public Administration

Vasbieva D. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Vinogradova T. – Senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy, and Public Administration

Vlasenko A. – Graduate student, State educational institution of higher professional education "Institute of education development of Kuzbass"; Advisor to the Director of Education and interaction with children's associations of MAOU Secondary School No. 14

Vorozhtsova A. – Moscow State Institute of International Relations (University)

Wang Chunhong – Associate Professor, Jilin Normal University

Yan Zhuo – postgraduate student, Pushkin State Russian Language Institute

Yu Songping – Postgraduate, Russian State Pedagogical University named after A. Hertsen

Zaikin V. – Teacher, St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Zhang Lizhen – Postgraduate student at Moscow State Pedagogical University, Moscow

Zhang Qi – Lecturer, Xinjiang University of Finance and Economics, Urumqi, China

Zheng Xiaotong – Lecturer, Xinjiang University of Finance and Economics, Urumqi, China

Zhuravleva M. – Postgraduate student, senior lecturer, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Melitopol State University"

Zuev A. – Candidate of historical sciences, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; Herzen State Pedagogical University of Russia; State and Law, Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI"

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).