ISSN 2223–2982

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№10–2 2025 (ОКТЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

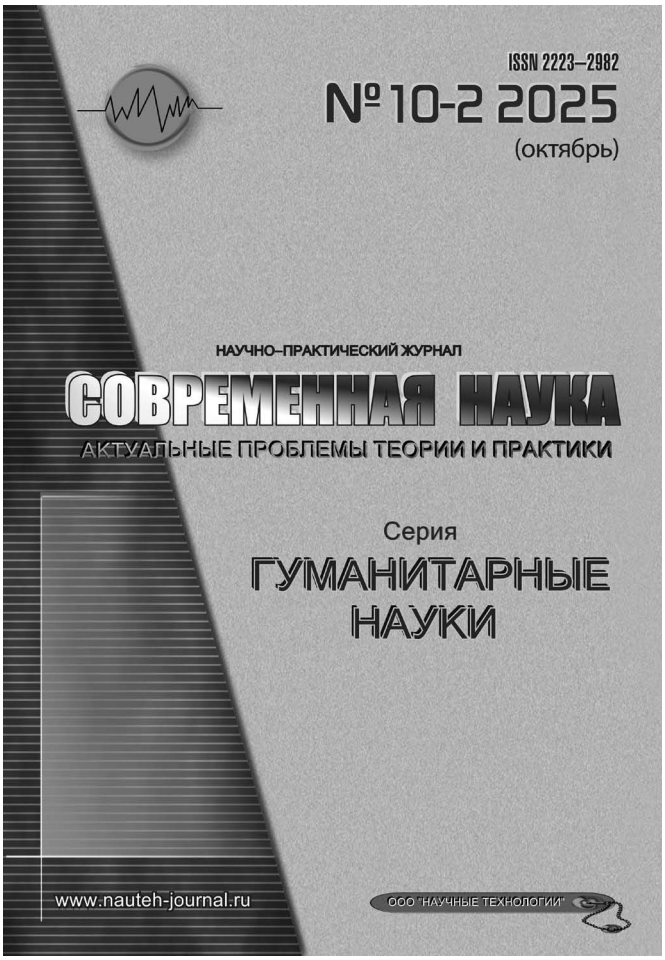
Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

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

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.х, 5.8.х, 5.9.х)



В НОМЕРЕ:
ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Издатель:
Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел/факс: 8(495) 755-1913

E-mail: redaktor@nauteh.ru
http: //www.nauteh-journal.ru

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

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

Серия: Гуманитарные науки №10-2 (октябрь) 2025 г.

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

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

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

Подписано в печать 10.10.2025 г. Формат 84х108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982
9 7 7 2 2 2 3 2 9 8 2 3 6

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

История

Антошин А.В., Антошин В.А. – Электоральные стратегии «Союза 17 октября» на выборах в IV Государственную Думу Российской Империи: взгляд петербургской газеты «Современное слово»
Antoshin A., Antoshin V. – Electoral strategies of the October 17 Union in the elections to the Fourth State Duma of the Russian Empire: the view of the St. Petersburg newspaper Sovremennoe Slovo 8

Балдин П.П. – Состояние учреждений культуры Московской области в годы Великой Отечественной войны (по опубликованным источникам Центрального государственного архива Московской области)
Baldin P. – The state of cultural institutions in the Moscow region during the Great Patriotic War (based on published sources from the Central State Archive of the Moscow Region) 12

Бочко В.Ю. – Экономическое развитие США (1800–1865 гг.) в материалах и заданиях современных школьных учебников
Bochko V. – Economic Development of the USA (1800–1865) in the materials and tasks of the modern school textbooks 16

Ван Аньци – Становление и развитие китайско-российского сотрудничества в сфере культурной индустрии в контексте инициативы «Один пояс, один путь»: историко-дипломатический анализ (2013–2023 гг.)
Wang Anqi – The formation and development of China–Russia cooperation in the cultural industry within the framework of the belt and road initiative: a historical and diplomatic analysis (2013–2023) 22

Володина Ю.А. – Развитие санитарного законодательства в период становления советского государства (1917–1922 гг.)
Volodina Yu. – Development of sanitary legislation during the formation of the soviet state (1917–1922) 28

Куренкова Е.А. – О столкновении формационного и цивилизационного подходов в отечественной историографии и его последствиях
Kurenkova E. – On the clash of formational and civilizational approaches in Russian historiography and its consequences 32

Лаврова И.А., Копаева Н.В., Селихов Е.А. – Организация противогазовой защиты в годы первой мировой войны
Lavrova I., Kopayeva N., Selikhov E. – Organization of gas mask protection during the first world 37

Тимербулатов Т.А., Юсупов Р.Г. – Исторический опыт становления системы информационной безопасности в России в 1917–1922 годах. Часть 1. Субъекты и правовое обеспечение информационной безопасности
Timerbulatov T., Yusupov R. – Historical experience of the information security system in Russian 1917–1922. Part 1. Subjects and legal support of information security 44

Цзян Вэньдань – Стратегическая предпосылка англо-русской конвенции 1907 года
Jiang Wendan – Strategic premise of the Anglo Russian convention of 1907 49

Шана Шагэньдикэ – Международная миссия красных: исследование Ю Сюсуна о революционной деятельности в Синьцзяне
Shana Shagendike – International mission of the reds: Yu Susun's study of revolutionary activities in Xinjiang 55

Педагогика

Боронихина И.О., Сон Л.П., Плещёв И.Е., Расулов А.И., Тепликов О.В. – Персонализированное образование как самоценность профессионального развития преподавателя вуза
Boronikhina I., Son L., Pleshchev I., Rasulov A., Teplikov O. – Personalized education as a self-value of a university teacher's professional development 61

Борченко В.С. – Обучение письменной речи инофонов при помощи мобильных средств на начальном этапе (уровень А1)
Borchenko V. – Teaching writing to foreigners using mobile devices at the initial stage (A1 level) 66

Варламова А.И., Манвелова И.А. – Особенности обучения языку специальности при подготовке экономистов к коммуникации в поле межкультурного взаимодействия
Varlamova A., Manvelova I. – Peculiarities of teaching professional language while preparing economists for intercultural communication 72

Галкина Л.Н., Галянт И.Г., Пермякова Н.Е., Терещенко М.Н. – Подготовка студентов по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности
Galkina L., Galyant I., Permyakova N., Tereshenko M. – Training students in the formation of mathematical representations in preschool children during musical activities 77

Гуменникова Ю.В., Ахмадуллин Ф.Р. – Некоторые особенности итогового контроля по дисциплине «теория вероятностей и математическая статистика» при балльно-рейтинговой системе оценивания
Gumennikova Yu., Akhmadullin F. – Some features of the final control in the discipline "probability theory and mathematical statistics" with a point-rating system of assessment 83

Дробышева Н.Н. – К вопросу о развитии навыков устной иноязычной речи у студентов, обучающихся по профилю «экономическая социология»
Drobysheva N. – To the issue of developing foreign language speaking skills with students studying in economic sociology 86

Иванова Е.В., Борисов Е.А., Савгачев В.В., Павлова И.Н., Усов С.С. – Реформы высшего образования в России: баланс между доступностью и качеством
Ivanova E., Borisov E., Savgachev V., Pavlova I., Usov S. – Reforms of higher education in Russia: balancing accessibility and quality 91

Иванова Е.В., Николаев Р.Ю., Жигалов С.А., Томин В.В., Харченко Н.Л. – Информационная безопасность личности студента в условиях цифровой образовательной среды
Ivanova E., Nikolaev R., Zhigalov S., Tomin V., Kharchenko N. – Information security of the student's personality in the digital educational environment 96

Кузеванова А.А., Чуешева Н.А., Пешкова С.С. – Специфика сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи
Kuzevanova A., Chuesheva N., Peshkova S. – Specificity of the formation of skills of understanding and using polysemantic words by primary school children with severe speech disorders 101

Ли Цзюань – Межкультурные барьеры в овладении профессиональной речью: педагогический взгляд на обучение китайских филологов-русистов
Li Jiuan – Intercultural barriers in mastering professional speech: a pedagogical perspective on teaching Chinese philologists specializing in Russian 106

Лысенко В.В., Грязных Д.В., Корнильцева Е.Г. – Принцип диалогичности в преподавании философии
Lysenko V., Gryaznykh D., Kormiltseva E. – The principle of dialogic teaching in philosophy 113

Мандрик О.И. – Интеграция CLIL-методологии в преподавание языка для специальных целей: современные тенденции
Mandrik O. – Integration of CLIL methodology in teaching language for specific purposes: current trends 118

Молодыченко В.В., Ускова А.Л. – Педагогические условия формирования инновационного мировоззрения у будущих педагогов: теоретико-методологический анализ и экспериментальное обоснование
Molodychenko V., Uskova A. – Pedagogical conditions for forming an innovative worldview in future teachers: theoretical-methodological analysis and experimental validation 123

Мулявина Э.А., Игнатов С.Б. – Синергия учебной и внеучебной деятельности как условие развития творческой активности выпускника вуза
Mulyavina E., Ignatov S. – Synergy of educational and extracurricular activities as a condition for the development of creative activity of a university graduate. 128

Никифорова М.В., Скворцова И.А. – Проектная деятельность в контексте интегрированного предметно-языкового обучения в высшей школе
Nikiforova M., Skvortsova I. – Project-based approach in the context of content and language integrated learning in higher education 131

Осадчий М.Д. – Комплексный подход к обоснованию педагогических условий формирования информационной компетентности личности в образовательном процессе военных вузов
Osadchiy M. – Comprehensive approach to substantiation of pedagogical conditions of formation of information competence of an individuals in the educational process of military universities . . . 137

Паршутина Л.А. – Обращаясь к наследию М.Н. Скаткина: трудовое воспитание в формировании мировоззрения школьников
Parshutina L. – Turning to the legacy of M.N. Skatkin: labor education in the formation of students' worldview 143

Петрушова Е.В. – Типы концептуальной метафоры в американских политических речах: когнитивно-дискурсивный подход
Petrushova E. – Types of conceptual metaphor in American political speeches: a cognitive-discursive approach 150

Саулич Н.А., Лапина В.Ю. – Удовольствие от изучения испанского языка в неязыковых ВУЗах
Saulich N., Lapina V. – The pleasure of learning Spanish in non-linguistic universities. 154

Стихина И.А., Лапина В.Ю. – Видеоматериалы на занятиях по иностранному языку в вузе: целесообразность, принципы, реалии
Stikhina I., Lapina V. – Video resources in foreign language classes at university: feasibility, principles, realities 160

Чижов С.В. – Эффективные модели сотрудничества между образовательными учреждениями и промышленностью для обеспечения преемственности исследовательской подготовки инженеров в новой системе профессионально-технического образования
Chizhov S. – Effective models of cooperation between educational institutions and industry to ensure continuity of research training of engineers in the new system of vocational education. 165

Шубина Е.В., Шубин Д.Л. – Эволюция и определение EdTech в контексте высшего медицинского образования
Shubina E., Shubin D. – The evolution and definition of EdTech in the context of higher medical education 169

Ялаева Н.В., Кабанова О.В., Жигалов С.А., Хорохорина Г.А., Усов С.С. – Педагогические условия развития критического мышления студентов при обучении английскому языку
Yalaeva N., Kabanova O., Zhigalov S., Khorokhorina G., Usov S. – Pedagogical conditions for the development of critical thinking in teaching English to university students 173

Филология

Аппоев А.К., Кетенчиев М.Б., Мизиев А.М. – Функционально-семантические особенности мифонима Тейри в карачаево-балкарском языке
Appoev A., Ketenchiev M., Miziev A. – Functional and semantic features of the mythnym Teiri in the Karachay-Balkar language 178

Атажахова С.Т. – К вопросу о способах выражения побудительности и восклицательности в языках различного строя (на материале русского и адыгейского)
Atazhakhova S. – On the question of ways of expressing impediment and exclamation in languages of different systems (based on the material of Russian and Adyghe) 182

Баишева З.В. – Метафоры в судебной речи: когнитивный аспект
Baisheva Z. – Metaphors in legal speech: cognitive aspect 187

Балаева С.В. – Влияние М. Монтеня и Б. Паскаля на философию Дж. Леопарди в контексте фрагментарного дискурса
Balaeva S. – The impact of M. Montaigne and B. Pascal on G. Leopardi's philosophy within the framework of fragmentary discourse 191

Ван Цзибао – Исследование эпоса «Китаби Деде Горгуд» в контексте Китая
Wang Jibao – Study of the epic "Kitabi Dede Gorgud" in the context of China 196

Григорьев А.В., Альрхаль Р. – Семантика форм родительного падежа в беспредложных именных словосочетаниях в русских текстах XVIII в. (на материале существительных для обозначения животных)
Grigorev A., Al'rkhal' R. – Semantics of genitive case forms in prepositional noun phrases in Russian texts of the xviii century (based on the material of nouns for animals) 201

Ду Чуньюй – Деривационный потенциал слова «мать» в современном русском языке
Du Chunyu – Derivational potential of the word "mother" in modern Russian language 204

Кандыба Я.В. – Связь форматных признаков и модели производства российских оригинальных сериалов
Kandyba Ya. – The relationship between format features and the production model of original russian tv series 207

Каприелова В.В. – Языковые контакты как источник лексических параллелей в близкородственных языках
Kaprielova V. – Language contact as a source of lexical parallels in closely related languages 218

Каргина А.П. – К вопросу об отражении представлений о смерти в языковой картине мира диалектоносителя (на материале глаголов прекращения бытия в говорах камчадалов)
Kargina A. – On the issue of reflection of representations about death in the linguistic worldview of a dialect speaker (based on the verbs of the cessation of being in the dialects of the kamchadals) 223

Логинова Н.В. – Корпусное исследование лексико-семантических полей, отражающих ключевые социально-экономические вызовы российского общества XXI века
Loginova N. – Corpus study of lexical-semantic fields reflecting the key socio-economic challenges of 21st-century Russian society 227

Метаев А.С. – Роль консультационного сопровождения в развитии корпоративных коммуникаций в медиапространстве
Metaev A. – The role of consultation support in the development of corporate communications in the media space 232

Мурза А.Б., Алферова Т.Л. – О некоторых особенностях содержания и формы романа Мег Уэйт Клейтон «Прекрасные изгнанники»
Murza A., Alferova T. – Some characteristic features of M.W. Clayton's novel "Beautiful Exiles" 235

Поспелова О.С. – Трансформация золушки из сказочного образа в героиню графического романа XXI века
Pospelova O. – Transformation of the fairytale image of cinderella in the graphic novel of the twenty-first century 241

Рожкова С.Д. – Правовой дискурс во французских законодательных и правоприменительных актах XVI века
Rozhkova S. – Legal discourse in French legislative and law enforcement acts of the 16th century 247

Саморцева Л.Г., Ключникова Л.В. – Английские зооморфизмы и вопросы их перевода на русский язык
Samortseva L., Klyuchnikova L. – English zoomorphisms and their translation into Russian. 255

Синицына И.А. – Языковые особенности технического дискурса в непрофессиональной среде (на материале выступлений Илона Маска)
Sinitsyna I. – Linguistic peculiarities of technical discourse in a non-professional environment (on the material of Elon Musk's speeches) 259

Информация

Наши авторы. Our Authors. 264

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 266

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.01

ЭЛЕКТОРАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ «СОЮЗА 17 ОКТЯБРЯ» НА ВЫБОРАХ В IV ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: ВЗГЛЯД ПЕТЕРБУРГСКОЙ ГАЗЕТЫ «СОВРЕМЕННОЕ СЛОВО»

ELECTORAL STRATEGIES OF THE OCTOBER 17 UNION IN THE ELECTIONS TO THE FOURTH STATE DUMA OF THE RUSSIAN EMPIRE: THE VIEW OF THE ST. PETERSBURG NEWSPAPER SOVREMENNOE SLOVO

A. Antoshin
V. Antoshin

Summary: The article is devoted to the election campaign for the IV State Duma of the Russian Empire (1912). The authors focus on the electoral strategies of the "Union of October 17" as interpreted by the St. Petersburg opposition newspaper "Sovremennoye Slovo". The coverage of the Octobrist election campaign in the provinces of the South-West, Zadneprovye and some other regions of the empire is characterized. The authors conclude that the publications of "Sovremennoye Slovo" were aimed at forming a negative image of the "Union of October 17" in the eyes of voters.

Keywords: IV State Duma, election campaign, "Union of October 17", "Sovremennoye Slovo", opposition press, Southwestern provinces, Zadneprovye.

Антошин Алексей Валерьевич
Доктор исторических наук, профессор,
Уральский Федеральный Университет
alex_antoshin@mail.ru
Антошин Валерий Алексеевич
Кандидат философских наук, профессор,
Уральский институт управления – филиал, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Аннотация: Статья посвящена избирательной кампании по выборам в IV Государственную думу Российской империи (1912). В центре внимания авторов – электоральные стратегии «Союза 17 октября» в интерпретации петербургской оппозиционной газеты «Современное слово». Охарактеризовано освещение избирательной кампании октябристов в губерниях Юго-Запада, Заднепровья и некоторых других регионов империи. Авторы приходят к выводу, что публикации «Современного слова» были нацелены на формирование негативного имиджа «Союза 17 октября» в глазах избирателей.

Ключевые слова: IV Государственная дума, избирательная кампания, «Союз 17 октября», «Современное слово», оппозиционная пресса, Юго-Западные губернии, Заднепровье.

Электоральные стратегии ведущей либерально-консервативной партии Российской империи – «Союза 17 октября» - на выборах в IV Государственную думу (1912) уже не раз затрагивались в работах отечественных и зарубежных исследователей. Данные сюжеты освещались ведущими советскими историками Е.Д. Черменским, Л.М. Спириным, А.Я. Аврехом, В.С. Дякиным и др. [1; 3; 27; 28]. В постсоветский период особый вклад в освещение данной темы внес В.В. Шелохаев [5; 29]. Обращались к данному сюжету и зарубежные исследователи, например, польский историк Э. Вишневски [2]. Однако вопрос о том, как воспринимали избирательные стратегии октябристов их политические противники, пока еще изучен довольно слабо. Между тем, за голоса избирателей (прежде всего, по 1-й городской курии) «Союзу 17 октября» приходилось вести ожесточенную борьбу с ведущими либеральными партиями Российской империи – кадетами и прогрессистами. Эти политические силы контролировали значительную часть столичной и региональной прессы, которая широко освещала ход избирательной кампании.

Заметное место среди ежедневных либеральных изданий занимала петербургская газета «Современное слово». Ее редактором значился Ф.М. Прошлецов, а издателями – В.А. Поляков и М.И. Ганфман. Последний играл значимую роль во многих издательских проектах Конституционно-демократической партии (прежде всего, в газете «Речь»), хотя официально членом партии не состоял. Фактически и «Современное слово» было околокадетским печатным органом, каких было немало в Российской империи периода думской монархии. «Союз 17 октября» для таких изданий являлся символом третьеиюньской монархии и «послушной царизму» Государственной думы, с которым надо было вести ожесточенную борьбу.

Данное издание освещало подготовку октябристов

к избирательной кампании в IV Государственную думу. Уже весной 1912 г. из отдельных регионов начала поступать информация о попытках местных общественных деятелей, близких к «Союзу 17 октября», определить свою позицию в преддверии выборов, наладить диалог с другими политическими силами для формирования избирательных блоков. Так, например, в апреле 1912 г. сообщалось, что в Архангельске связанные с октябристами круги намечали кандидатом в Думу многолетнего председателя местного окружного суда А. Г. Преснякова (1853–1923) [6]. В начале лета «Современное слово» сообщило, что кандидатура А.Г. Преснякова «встречает сочувствие со стороны администрации» [11]: эта информация должна была оттолкнуть от него оппозиционно настроенных избирателей, которых среди городской интеллигенции было немало.

Однако наиболее активно в этот ранний период подготовки к избирательной кампании проявлял себя известный октябрист Екатеринославской губернии горный инженер В.И. Арандаренко. Освещение его позиции на страницах «Современного слова» было весьма противоречивым. 17 апреля 1912 г. корреспондент газеты сообщал из Екатеринослава, что доклад В.И. Арандаренко, «несмотря на свободный доступ в залу», «собрал незначительное количество публики». Характеризуя выступление докладчика, близкая к кадетам газета заявила, что он пытался «обелить» октябристов, но «помимо своего желания, доказал, что между октябристами и националистами грани почти не существует» [7]. В данном случае «Современное слово» пыталось доказать один из основных тезисов кадетской избирательной стратегии – отсутствие различие между «Союзом 17 октября» и Всероссийским национальным союзом – откровенно проправительственной партией, которая была главной опорой П.А. Столыпина в III Думе. Одновременно кадеты, конечно, стремились показать, что их политические противники октябристы не имеют серьезной общественной поддержки.

Однако уже через месяц из Екатеринославской губернии поступила новая информация. 24 мая 1912 г. «Современное слово» заявило, что тот же В.И. Арандаренко выступил в прессе с резкой критикой октябристов [9]. Очевидно, часть общественных деятелей, примыкавших к «Союзу 17 октября», в период выборов в IV Государственную думу действительно пытались занять более независимую от власти позиции, отмежеваться от тех сил, которые, благодаря усилиям оппозиционной прессы, приобрели слишком одиозную репутацию. Впрочем, в итоге, если верить «Современному слову», кандидатура В.И. Арандаренко была поддержана в Верхнеднепровске Екатеринославской губернии по 2-й городской курии блоком националистов и октябристов. По 1-й городской курии этот блок выдвинул здесь Э.К. Бродского – предводителя уездного дворянства, статского советника, известного мецената [23].

Именно факты наличия избирательных блоков правых партий с «Союзом 17 октября» отмечались «Современным словом» с особым удовлетворением: они подтверждали точку зрения кадетов, что между октябристами и правыми отсутствовали принципиальные различия. Так, например, указывалось, что в Кременчуге Полтавской губернии правый блок был готов поддерживать по 1-й городской курии кандидатуру октябриста А.Я. Изюмова (1855 – после 1923) – купца 1-й гильдии, многолетнего городского головы, известного благотворителя [8]. Впрочем, интересно, что 1 сентября 1912 г. «Современное слово» сообщило, что кременчугские националисты ходатайствовали перед администрацией о закрытии местной октябристской газеты «Приднепровский край» [23]: очевидно, и здесь ситуация внутри блока была весьма непростой.

В целом, как показывают материалы газеты «Современное слово», в ходе данной избирательной кампании активность «Союза 17 октября» в юго-западных губерниях была особенно велика. Так, в мае 1912 г. сообщалось, что в Елисаветграде Херсонской губернии октябристы на время выборов планировали выпускать газету [10].

Летом 1912 г., когда избирательная кампания набрала обороты, материалы о ней стали занимать все большее место на страницах «Современного слова». Характерно, что специальные материалы были посвящены «Союзу 17 октября». При этом положение данной организации в ходе избирательной кампании рисовалось в этих статьях весьма противоречиво. Так, 15 июня 1912 г. газета стремилась доказать, что отношения между «Союзом 17 октября» и правительством по-прежнему хорошие: «Октябристское озорство могло бы вырасти в конфликт, если бы того захотели сами октябристы…Но этого нет и не будет. Стороны – правительство и думский центр - сговорятся» [12].

Однако, уже на следующий день, 16 июня, в «Современном слове» вышла статья, где доказывалось, что положение октябристов «значительно изменилось к худшему: «Во всяком случае, такой правительственной поддержки, какую они имели при выборах в III Государственную думу, теперь они иметь не будут. Политическая конъюнктура, слагавшаяся тогда в их пользу, теперь не может повториться» [13].

Как интерпретировать столь противоречивые оценки? С одной стороны, они отражали объективную ситуацию, сложность положения октябристов в этот переходный период от III-й к IV-й Думе. С другой стороны, эти материалы, конечно, были нацелены на создание негативного фона вокруг «Союза 17 октября» - политических оппонентов околокадетской газеты.

Естественно, что именно на это были ориентированы и другие материалы, которые публиковало летом 1912 г. «Современное слово». Продолжалось освещение хода избирательной кампании в Екатеринославе, где, как доказывали корреспонденции газеты, местная организация октябристов не могла выработать четкую стратегию. 20 июня газета сообщала о том, что «Союз 17 октября» там предложил блок правым и националистам, но последних не устроили условия этого соглашения [15]. На следующий день «Современное слово» информировало своих читателей о совещании Екатеринославских октябристов с А.И. Гучковым, после которого было принято решение идти на выборы самостоятельно [16]. Однако уже через несколько дней была опубликована информация о том, что националисты и правые согласны на кандидатуру М.В. Родзянко, отвергая лишь фигуры более «либеральных» М.В. Алексеенко и П.В. Каменского [17]. В этих условиях Екатеринославский комитет «Союза 17 октября» предложил заключить блок местной польской группе, однако не получил серьезной поддержки со стороны последней [20].

Ситуация неопределенности в Екатеринославской губернии сохранялась в течение всего лета и в начале осени. Мариупольский уездный предводитель дворянства П.В. Каменский (1860-1917) энергично агитировал за самостоятельное выступление «Союза 17 октября» [21], но переговоры с националистами и правыми, если верить «Современному слову», продолжались до начала сентября, когда Всероссийский национальный союз, наконец, заявил, что готов проголосовать за М.М. Алексеенко (1847/1848 – 1917) – многолетнего председателя бюджетной комиссии Государственной думы, бывшего ректора Харьковского университета [25]. По заявлению околокадетской газеты, блок Союза русского народа, националистов и октябристов был заключен в начале сентября на банкете, устроенном в честь М.В. Родзянко и М.М. Алексеенко [26]. В Мариуполе блок националистов и «Союза 17 октября» выставил не кандидатуру П.В. Каменского, а крупного купца Д.А. Хараджаева (1-я городская курия) и присяжного поверенного А.С. Кароманова (2-я городская курия; в 1916 г. он будет членом городской управы) [22].

В целом в губерниях Юго-Запада и Заднепровья октябристы, как уже отмечалось, были весьма активны. Этому способствовал приезд в регион лидера партии А.И. Гучкова, который летом 1912 г. совершил поездку, в ходе которой провел серию совещаний с руководством местных октябристских комитетов. Именно после такого совещания, например, в Одессе было решено проводить кандидатуру известного врача, участника русско-турецкой войны 1877–1878 гг. А.В. Корша (1846–1925) по 1-й городской курии с расчетом на голоса «беспартийных цензовиков» и евреев [18]. При этом блок с правыми и националистами здесь был отвергнут. Однако, «Современному слову» важно было создать и Одесской организации октябристов негативную репутацию, поэтому в июле 1912 г. это издание сообщило, что «Союз 17 октября» отказался от устройства в городе предвыборных собраний, т.к. «боятся газетной критики их лидеров» [19].

Очень редки были случаи, когда кандидатуры октябристов могли поддерживать оппозиционные группировки. Такой едва ли не уникальный случай произошел в Нежине Черниговской губернии, где «прогрессивные» избиратели солидаризовались с фигурой местного предводителя дворянства Ю.Н. Глебова (1873–1926), имевшего репутацию левого октябриста [25].

Впрочем, «Современное слово» стремилось создать впечатление, что в реальности существовало соглашение между лидерами «Союза 17 октября» и Всероссийского национального союза о разделении «сфер влияния». В рамках договоренностей, заявляла оппозиционная газета, октябристы должны были поддержать националистов в Юго-Западном крае, в ответ последние «отдавали» партии А.И. Гучкова Заднепровье. В связи с этим «Современное слово» заявляло: «Октябристы идут с противниками возрождения страны, с врагами обновленной общественности. Они сами враги такого возрождения» [26].

Что касается ситуации в других регионах страны, то «Современное слово» пыталось создать впечатление кризиса местных организаций «Союза 17 октября» во многих губерниях. Так, например, характеризуя ситуацию в Костромской губернии, газета заявляла: «Октябристы скрылись, очевидно, чувствуют крах своего пятилетнего пребывания в III Государственной думе» [14]. Заметим, что на страницах газеты весной-летом 1912 г. было опубликовано множество корреспонденций из различных населенных пунктов империи, содержавших информацию о полной апатии населения, равнодушии к избирательной кампании. Такие публикации были нацелены на то, чтобы показать: деятельность октябристской III Государственной думы привела к уничтожению ростков российского парламентаризма, дискредитировала законодательное учреждение в глазах избирателей.

Впрочем, следует отметить, что иногда «Современное слово» публиковало резолюции октябристских организаций, если последние резко критиковали правительственную политику. Так, например, в конце августа 1912 г. в газета была размещена резолюция Санкт-Петербургского городского совета «Союза 17 октября», посвященная «ненормальному» положению печати. Она была связана с тем, что правительство планировало запретить печатать сведения «по вопросам государственной обороны». Октябристы заявили: «Городской совет «Союза 17 октября», не допуская мысли о возможности оглашения секретов обороны, а также безнаказанно-

сти опозорения чести и доброго имени отдельных лиц и считая, что такие преступления в печати должны быть караемы по суду, в то же время полагает, что государственная оборона составляет предмет заботы не одного правительства. Дело — это всенародное более, чем всякое другое, а потому свободная критика печати по этим вопросам в пределах, охраняющих военную тайну и достоинство отдельных лиц, безусловно необходима» [21]. В данном вопросе особенно ярко проявилось то усиление оппозиционных настроений, которое было характерно в этот период для лидера «Союза 17 октября» А.И. Гучкова, что нашло отражение в его выступлениях на предвыборных собраниях [4, с. 3373–376.

Однако следует признать, что такого рода информация на страницах газеты «Современное слово» была крайне редкой. Основная масса публикаций формировали негативный образ «Союза 17 октября» как союзника националистов и черносотенцев, поддерживавшего правительственную политику репрессий в отношении общественного движения. Такая редакционная политика полностью соответствовала линии Конституционно-демократической партии, к которой было близко данное издание.

В итоге избирательная кампания в IV Государственную думу закончилась для октябристов неудачно. Партия большинства III Думы, имевшая в 1908 г. 148 депутатских мандатов, получила в новой Думе лишь 98 мест [2, с. 100]. Очевидно, свою роль в этом сыграли и публикации оппозиционной прессы (в том числе газеты «Современное слово»), которые оказывали влияние на позицию интеллигенции и некоторых других социальных групп российского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврех А.Я. Царизм и IV Дума. 1912–1914 гг. М.: Наука, 1981. 285 с.
2. Вишневски Э. Либеральная оппозиция в России накануне первой мировой войны. М.: ИЦ «Россия молодая», 1993. 192 с.
3. Дякин В.С. Буржуазия, дворянство и царизм в 1911–1914 гг. Л.: Наука, 1988. 228 с.
4. Партия «Союз 17 октября». Протоколы съездов, конференций и заседаний ЦК. Т. 2. 1907–1915. М.: РОССПЭН, 2000. 512 с.
5. Российские либералы: кадеты и октябристы. Сост. Д.Б. Павлов, В.В. Шелохаев. М.: РОССПЭН, 1996. 304 с.
6. Современное слово. Санкт-Петербург, 1912. 13 апреля.
7. Современное слово. 1912. 17 апреля.
8. Современное слово. 1912. 17 мая.
9. Современное слово. 1912. 24 мая.
10. Современное слово. 1912. 25 мая.
11. Современное слово. 1912. 7 июня.
12. Современное слово. 1912. 15 июня.
13. Современное слово. 1912. 16 июня.
14. Современное слово. 1912. 17 июня.
15. Современное слово. 1912. 20 июня.
16. Современное слово. 1912. 21 июня.
17. Современное слово. 1912. 27 июня.
18. Современное слово. 1912. 29 июня.
19. Современное слово. 1912. 8 июля.
20. Современное слово. 1912. 29 июля.
21. Современное слово. 1912. 22 августа.
22. Современное слово. 1912. 26 августа.
23. Современное слово. 1912. 1 сентября.
24. Современное слово. 1912. 4 сентября.
25. Современное слово. 1912. 5 сентября.
26. Современное слово. 1912. 8 сентября.
27. Спирин Л.М. Крушение помещичьих и буржуазных партий в России (начало XX в. – 1920 г.). М.: Мысль, 1977. 366 с.
28. Черменский Е.Д. IV Государственная дума и свержение царизма в России. М.: Мысль, 1976. 320 с.
29. Шехохаев В.В. Идеология и политическая организация российской либеральной буржуазии. М.: Наука, 1991. 232 с.

© Антошин Алексей Валерьевич (alex_antoshin@mail.ru), Антошин Валерий Алексеевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.06

СОСТОЯНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО ОПУБЛИКОВАННЫМ ИСТОЧНИКАМ ЦЕНТРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

THE STATE OF CULTURAL INSTITUTIONS IN THE MOSCOW REGION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (BASED ON PUBLISHED SOURCES FROM THE CENTRAL STATE ARCHIVE OF THE MOSCOW REGION)

P. Baldin

Summary: The article examines the situation of cultural institutions during the Great Patriotic War in the Moscow Region. Based on published sources stored in the Central State Archive of the Moscow Region, the author traces the measures taken by government agencies to preserve museum exhibits (the Borodino and Istra Museum) and the measures taken to preserve and restore libraries and reading rooms. Based on the materials studied, it is concluded that for the Soviet leadership, the preservation and restoration of cultural institutions in the region was one of the top priorities not only in the early post-war years, but also during the war years, immediately after the enemy was expelled from the Moscow region.

Keywords: Moscow Region, Great Patriotic War, library, reading room, museum, theater, evacuation, exhibition, Borodino Museum of the Patriotic War of 1812, Istra Museum, Moscow Regional Executive Committee.

Балдин Павел Павлович
кандидат исторических наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина», г. Москва
history@gubkin.ru

Аннотация: В статье рассматривается положение учреждений культуры в годы Великой Отечественной войны в Московской области. На основании опубликованных источников, хранящихся в фондах Центрального государственного архива Московской области, автор проследил те меры, которые были предприняты представителями государственных органов для сохранения музейных экспонатов (Бородинского и Истринского музея) и те меры, которые применялись для сохранения и восстановления библиотек и изб-читален. На основании изученных материалов сделан вывод, что для руководства СССР сохранение и восстановление учреждений культуры в регионе было одной из приоритетных задач не только в первые послевоенные годы, но и в военные годы, сразу после изгнания неприятеля с территории Московской области.

Ключевые слова: Московская область, Великая Отечественная война, библиотека, изба-читальня, музей, театр, эвакуация, выставка, Бородинский музей участников Отечественной войны 1812 г., Истринский музей, Мособлисполком.

Великая Отечественная война изменила все сферы жизни советского общества. Были огромные потери людских и материальных ресурсов. Во многом разрушениям подверглись и места, предназначенные для культурного развития общества. В рамках статьи рассматриваются на основании опубликованных документов Центрального государственного архива Московской области те изменения, которые произошли с культурными учреждениями Московской области в годы войны.

Накануне войны страна увеличивала не только промышленное производство, но и развивала учреждения культуры. Исходя из сведений от 6 марта 1941 года, за два года (1939 год и 1940 год) по Московской области была открыта 81 новая библиотека, и в целом фонды библиотек области пополнились на 1100 тыс. экземпляров книг. При этом даже такие темпы развития библиотечного дела в области не выполняли задач, которые были поставлены Президиумом Мособлисполкома от 4 февраля 1939 года «О состоянии библиотечной работы в области» [6, с. 122]. Сотрудники библиотек не успевали переплетать изношенные книги, которых к 1941 году скопилось около 1 миллиона экземпляров. Существовало и хищение книг из библиотек, «по данным 264-х библиотек расхищено свыше 32 тыс. книг» [6, с. 122]. Важной задачей было увеличение количества читателей на селе среди колхозников, для этого в марте 1941 года Исполкомом Мособлсовета были обозначены следующие меры: «а) увеличить количество передвижек, там, где нет стационарной библиотеки с тем, чтобы не было ни одного сельского и поселкового совета без передвижки; б) иметь при каждой районной библиотеке 10-15 книгонош, при сельской библиотеке 3-5 книгонош; в) привлечь городские и поселковые библиотеки к работе

по обслуживанию книгой сельского населения; г) шире поставить пропаганду межбиблиотечного абонемента, обеспечив активное пользование абонементом всеми библиотеками области; д) наладить систематическую работу с библиотечным активом, проводя с ними совещания по обмену опытом работы, поощряя лучших из них.» [6, с. 123]. Решался вопрос и по переподготовке библиотечных работников, и по обеспечению библиотек необходимыми площадями.

Администрация области занималась и распространением театрального искусства среди населения. Так, в 1940 году в области прошло 3648 спектаклей, которые посетили 2 млн зрителей [7, с. 134]. При этом существовал ряд проблем, с которыми сталкивались как театры в целом, так и актеры в частности. Были проблемы с содержанием зданий стационарных театров и сложности с обеспечением жилищных условий актерам. Театры необходимы были для продвижения в народе советской культуры. Для наибольшего охвата населения решением Мособлисполкома от 25 марта 1941 года была одобрена организация «специального колхозного театра с небольшим актерским составом для обслуживания глубинных колхозно-совхозных площадок, присвоив ему название «Московский областной театр имени Мособлсовета»» [7, с. 135]. Предложили снизить количество актеров передвижных театров до 12–13 человек, так как в колхозах не было больших сцен и зрительных залов. Правительство ставило задачу повышать художественное качество спектаклей и расширять репертуар за счет постановок советской и оборонной тематики.

Многим планам не суждено было сбыться, с началом войны большим испытаниям подверглись жители Московской области. С октября 1941 года 17 районов Московской области были оккупированы захватчиками [10, с. 195]. В ходе оккупации пострадало большое количество зданий, обеспечивающих культурное просвещение региона. Так, только в одном Шаховском районе по сведениям на 20 февраля 1942 года был разрушен районный клуб, уничтожены 5 библиотек и сожжены 9 избчитален [9, с. 93].

Сохранились сведения и об разрушениях музеев на территории области. Разграблен был Можайский музей. В феврале 1942 был составлен акт осмотра музея комиссией от Можайского РОНО, материалы свидетельствуют в каком состоянии находился музей после изгнания захватчиков: «1. Помещение музея было занято немецкими войсками, и все экспонаты, витрины, шкафы, библиотека и весь инвентарь исчезли; 2. Личным выявлением и опросом населения выяснено, что музей был разгромлен злостно фашистами, все, что можно, сжигалось или выбрасывалось на улицу и забиралось неизвестно куда, исчезло; 3. Остатки приведенных в полную негодность чучел, порванных книг и планшеток свалены в мусор и загажены экскрементами около Дворца культуры и во дворе пожарной команды; ….. 6. Архитектурно-исторический памятник музея (бывший Никольский собор) также частично разрушен» [2, с. 82]. Большим разрушениям подвергся и Бородинский музей участников Отечественной войны 1812 года. От самого здания музея, в котором до войны располагалась экспозиция в семи комнатах, к февралю 1942 года остались лишь стены, «немецкие оккупанты устроили в здании музея скотобойню и уходя подожгли его 20 января 1942 года ночью» [1, с. 90]. На территории Семеновского монастыря все строения были либо разрушены, либо сожжены, в том числе и домик Тучковой, остался только собор монастыря, который разграбили. В комиссию, проводившую осмотр, входил заведующий отделом пропаганды и агитации Можайского ГК ВКП(б), заместитель заведующего РОНО, инспектор по музеям МособлОНО и инженер МособлОНО, на основании осмотра члены комиссии приходят к выводу, что «акты разрушения и глумления над русскими памятниками и музеями не единичны. Это говорит о заранее продуманной системе по уничтожению культуры со стороны немецкого фашизма» [1, с. 91].

Угроза захвата культурных ценностей была оценена советским руководством еще до начала войны. В 1930-е годы были разработаны планы эвакуации музейных экспонатов, но эти планы были разработаны только для части музеев (зачастую эти планы касались музеев Ленинграда и пригородов) и не соответствовали реальным потребностям, которые возникли в 1941 году [4, с. 60]. При этом работа по спасению экспонатов Бородинского музея была проведена очень оперативно, линия фронта приближалась к Можайску. 10 октября 1941 года было принято решение об эвакуации, а 13 октября на двух полуторатонных автомобилях вывезли важные экспонаты музея, «среди них были Кутузовская повозка, сани Наполеона, мундиры, оружие, подлинные картины и т.д. (В июле 1941 г. были своевременно эвакуированы Кожуховым С.И. все подлинные картины художника Верещагина и знамена 1812 г. русской и наполеоновской армии)» [3, с. 129]. Следующими для эвакуации был определены экспонаты Истринского музея (Московский областной музей), эвакуация началась 5 ноября. Проблема заключалась в том, что директор и ученый секретарь бросили музей 22 октября без ведома Мособлоно. И перед эвакуацией пришлось пилить замки для того, чтобы попасть в помещения музея. Действовать приходилось очень быстро, фронт находился на расстоянии 19 километров, при этом часть экспонатов не была подготовлена к эвакуации, но все же за один день под налетами немецких самолетов экспонаты музея удалось загрузить в два вагона на станции Новый Иерусалим. И уже 7 ноября музейные ценности Истринского и Бородинского музея были отправлены из Москвы в город Алма-Ату. Спасение экспонатов происходило под угрозой жизни тех людей, которые эту эвакуацию осуществляли, часть экспонатов

Бородинского музея были незначительно повреждены взрывной волной у деревни Псарево, так как велись непрерывные удары вражеской авиации.

В Алма-Ате была организована выставка для местного населения, которая состояла из экспонатов Бородинского музея. Многие экспонаты Истринского музея пришлось просушивать и переупаковывать. Благодаря такой самоотверженной работе под руководством инспектора Московских областных музеев Кожуховой Евгении Ивановны (она была назначена заведующей хранилищем в эвакуации) удалось спасти все экспонаты. За все время эвакуации всего были разбиты две фарфоровые чашки, одна тарелка и пудреница [3, с. 130]. Уже 7 июня 1944 года все экспонаты были возвращены в Москву.

Восстановление Бородинского музея началось еще раньше, чем экспонаты были возвращены. По решению Исполкома Мособлсовета № 1013 от 7 сентября 1942 года было определено «Немедленно приступить к восстановлению здания Бородинского музея, разрушенного немецко-фашистскими войсками» [5, с. 114]. И к 1944 году по возвращению экспонатов из эвакуации можно было открывать новую полноценную экспозицию в восстановленном музее.

Другие объекты культуры стали оперативно восстанавливать в первый послевоенный год. По сведениям на 1946 год: «1. По домам культуры подверглось разрушению 8 д/к. Восстановлено и работает 6 – домов культуры. Дом культуры в Коммунистическом р-не строится. В Уваровском р-не не восстанавливается. 2. По библиотекам: подверглись разрушению 194 библиотеки. Работают в других помещениях и в восстановленных 139 библиотек из них районных библиотек 17 разрушено, 9 работают в собственных восстановленных и других помещениях. 1 в Лотошино в текущем году – намечено строительство районной библиотеки. 3. По избам читальням подвергались разрушению 319 изб читален, работают в восстановленных помещениях 185» [8, с. 136].

Приведенные материалы свидетельствуют о важности развития культурных учреждений для правительства страны как накануне Великой Отечественной войны, так и сохранения культурного наследия во время войны. Особое внимание было уделено спасению музейных экспонатов Бородинского музея участников отечественной войны 1812 года. Музей, посвященный Отечественной войне, вызывал особое ненавистное отношение у захватчиков. При этом важность культурного объекта, связанного с сохранением памяти победы над иноземными захватчиками в XIX веке, была важна и для руководства СССР в годы войны, это подтверждается тем фактом, что уже в 1942 году был поднят вопрос о немедленном восстановлении Бородинского музея. В то же время и другие культурные учреждения старались в максимальном объеме восстановить на территории Московской области в первый послевоенный год, что позволило в возрождающейся после страшных разрушений стране сохранить высокий культурный уровень населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акт осмотра Бородинского музея участников Отечественной войны 1812 года. 13 февраля 1942 г. (ЦГАМО. Ф. 4341. Оп. 6. Д. 324. Л. 77.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 90–91.
2. Акт осмотра Можайского музея после его разгрома оккупантами. 3 февраля 1942г. (ЦГАМО. Ф. 4341. Оп. 6. Д. 324. Л. 76.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 82.
3. Докладная записка временно исполняющего обязанности заведующего хранилищем Московских областных музеев Кожухова об эвакуации и хранении экспонатов музеев Бородино и Истра. [документ датирован не ранее 7 июня 1944 г.] (ЦГАМО. Ф. 4341. Оп. 4. Д.82. Л. 1–2.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 129–130.
4. Зубкова Е. Спасти и сохранить // Воронцово поле. – 2022. - №2. – С. 60–67.
5. Решение Исполкома Мособлсовета № 1013 «О восстановлении Бородинского музея» 7 сентября 1942 г. (ЦГАМО. Ф. 2157. Оп. 1. Д. 2297. Л. 114.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 114.
6. Решение Исполкома Мособлсовета №18/3 о состоянии и развитии библиотечной сети области. 6 марта 1941г. (ЦГАМО. Ф. 2157. Оп. 1. Д.2142. Л. 130–133.). // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том I. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 122–124.
7. Решение Мособлисполкома № 20/1 «О работе театров Московской области» 25 марта 1941 г. (ЦГАМО. Ф. 2157. Оп. 1. Д. 2145. Л. 2–4.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том I. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 134–136.
8. Служебная записка областного управления по планированию Исполкома Мособлсовета о ходе восстановления культпросвет учреждений, разрушенных во время оккупации на территории Московской области. 28 июня 1946 г. (ЦГАМО. Ф. 2287. Оп. 4. Д.821. Л. 14.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 136.
9. Список обгоревших и разрушенных клубов, изб-читален и библиотек по Шаховскому РОНО за время немецкой оккупации (ЦГАМО. Ф. 4341. Оп.6. Д.324. Л. 55.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 93.

10. Список оккупированных районов Московской области (ЦГАМО. Ф. 2623. Оп. 1. Д.9. Л. 24.) // Московская битва – народный подвиг во имя Победы. Свидетельства, документы, материалы. В двух томах. Том II. Изд-во «Подмосковье», 2016. С. 195.

© Балдин Павел Павлович (history@gubkin.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.09

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ США (1800–1865 ГГ.) В МАТЕРИАЛАХ И ЗАДАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE USA (1800–1865) IN THE MATERIALS AND TASKS OF THE MODERN SCHOOL TEXTBOOKS

V. Bochko

Summary: The article describes an important stage in the development of the US economic model, which was formed in the first half of the 19th century, and its reflection in school textbooks. The key features in the period under consideration were studied. The article examines teaching of important issues that characterize the development of the United States in 1800–1865: the industrial revolution, the division of the country into North and South, and demographic changes. The information and communication technologies tools are studied used to address this issue.

Keywords: History in school, Teaching US history, Economic system, Industrial revolution, Territorial expansion, Slavery in the US, Colonization, Information, and communication technologies.

Бочко Владимир Юрьевич
Кандидат исторических наук, Доцент, Северо-Кавказский филиал, Федеральное Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Образования Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева, г. Краснодар
kod23@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена важному этапу становления экономической модели США, формирующейся в первой половине XIX в., и её отражению в школьных учениках. Изучены ключевые особенности преподавания рассматриваемого периода. Рассмотрены три важные проблемы, преподносимые учебной литературой, характеризующие развитие США в 1800–1865 гг.: промышленный переворот, разделение страны на Север и Юг, демографические изменения. Изучены инструменты ИКТ, применяемые при рассмотрении данной проблемы.

Ключевые слова: преподавание истории в школе, преподавание истории США, экономика США, промышленный переворот, колонизация, территориальная экспансия, рабство в США, ИКТ в образовании.

После инаугурации нового президента в 2025 году начался следующий этап экономических отношений. Финансовые «качели», сооруженные Д. Трампом, оказывают влияние на все мировые демонстрируя значимость экономики США для планеты.

Важным для понимания современной экономики США является этап первой половины XIX века до Гражданской войны. Именно в этот период закладывается американский стиль хозяйствования, межличностные отношения, восприятие природных и трудовых ресурсов. При этом в популярной культуре (через вестерны) в основном представлена эпоха после 1865 г. Наиболее массово граждане России узнают об экономической жизни США этой эпохи через учебную литературу (школьные учебники истории). Данная работа посвящена именно экономическим проблемам в учебной литературе, политическое развитие демонстрируется в предыдущей работе.

Для достижения поставленной цели использовались УМК по Истории, в 2009–2024 гг. входившие в федеральные перечни учебников. Конкретно данный период рассматривался в учебной литературе 8, 9 и 10 классов, в зависимости от года издания.

Экономика США представлена в двух форматах. Первый – основная часть информации размещается в профильном параграфе (или другом массивном логическом элементе), посвященном развитию США, что более характерно для учебников 8 и 9 класса. Часть информации, например, об изобретениях начала XIX века, может быть размещена отдельно в рамках изучения промышленного переворота. Эти учебники и будут являться основными источниками. Второй – разделение истории США на отдельные логические элементы, посвященные промышленной революции и политическим конфликтам XIX века, в которых приводятся примеры развития США, что характерно более для учебников старшей школы. Поскольку эти учебники создавались в соответствии с концентрической системой, они содержат значительный элемент повторения и материалы по множеству эпох в один учебный год, что объясняет компактность преподаваемой информации. Данные работы будут использованы в качестве дополнительных источников.

Ведя речь об экономике, в первую очередь в учебной литературе поднимаются вопросы общего направления её развития. Основным мотивом повествования является стремительный рост экономической мощи молодого государства [3, с.134]. Также внимание учащихся обращают на то, что благодаря успехам США называют одной

из самых динамично развивающихся стран мира в первой половине XIX в.[8, с.177] Часть авторов указывают на формирование в США буржуазного уклада [4, с.120].

Информация, преподносимая учебной литературой, подразделяется на три ключевых проблемы, характеризующие развитие США в первой половине XIX в., а именно промышленный переворот, разделение страны на Север и Юг, демографические изменения. Промышленный переворот рассматривается через изучение развития промышленных технологий, развитие транспорта. Деление на Север и Юг рассматривается как с экономической, так и с политической стороны, что объясняется важностью данного явления для последующего развития США. Разбираются различия хозяйствования, отношение к использованию рабского труда. К демографическим изменениям можно отнести колонизацию, движение на запад, эмиграцию в США.

Первая проблема – промышленный переворот [2, с.115] или промышленная революция [18, с.58], датой начала которой для США называют 1815 г. [19, с.62] или 1820–1840-гг. [28, с.214] Среди причин, способствующих развитию промышленного переворота называют объективные факторы, такие как острая конкуренция, а также субъективные – дух предпринимательства янки [13, с.114], предприимчивость американцев [7, с.177]. В учебнике В.В. Носкова, Т.П. Андреевской дана следующая характеристика: «человек, умеющий «делать деньги», вышел на первый план как преобладающий социальный тип американца» [22, с.191].

Среди выделяемых причин быстрого развития промышленности интересной представляется – стремление молодой страны встать в ряды передовых держав мира [2, с.115]. Промышленный рост также связывают с Англо-Американской войной 1812–(1814) 1815 [4, с.126; 17, с.290; 22, с.188], хотя не все авторы учебников ее даже упоминают. Интересно отметить, особенно в контексте заявлений зимы–весны 2025 г., что в учебниках указывается в качестве причины войны – действия «ястребов», желавших присоединения Канады [20, с.94].

В контексте промышленного переворота чаще всего перечисляются американские изобретения и изобретатели: жатка С.Маккормика [15, с.137; 27, с.214], пароход Клермонт Р.Фултона [8, с.33, 25, с.218], паровая машина О. Эванса [27, с.213]. В ряде случаев учащиеся также получают информацию о том, что на начальном этапе американцы использовали наработки британских изобретателей. В качестве примера приводятся предприниматели С. Слейтер и Ф. Лоуэлл, скопировавшие английские прядильные станки [4, с.122].

Один из важнейших элементов промышленной революции – развитие транспортной системы. Как и в случае с изобретениями, часть авторов выносит информацию о железных дорогах и каналах в США за пределы профильного параграфа. Наибольшее внимание уделяется водному транспорту. В ряде изданий приводится начало американского пароходостроительства, упоминается изобретатель Роберт Фултон, а также первое путешествие парохода по Гудзону в 1807 г. [8, с.33; 22, с.190] В ряде учебников подчеркивается, что именно им и именно тогда был создан первый в мире пароход [6, с.172]. Дополняя данные сведения, приводятся и примеры пересечения Атлантики в 1819 г. [2, с.116], в 1838 г. [22, с.190] К развитию водного транспорта можно отнести масштабное строительство каналов, в том числе канала Эри [15, с. 137; 27, с.213].

Ведя рассказ о железных дорогах, большинство изданий начинают повествование с 1830 г. и далее информируют о значительном их расширении, о росте их влияния на экономику (укрепление внутреннего рынка) [4, с.123], общество и колонизацию, как часть общественной жизни [3, с.135; 27, с.214]. Подчеркивается, что значение каналов как главных транспортных артерий постепенно уменьшается под влиянием развития железнодорожной сети [28, с.215].

Наглядно учащиеся могут ознакомиться с железнодорожной системой только на картах, посвященных Гражданской войне в 4-х УМК (остальные либо не содержат карт, либо содержат без выделенных железнодорожных путей). Различаются два варианта карт, в целом отражающих одни и те же события Гражданской войны и одни и те же железнодорожные пути, отличающиеся отсутствием [7, с.182] или наличием [3, с.143; 4, с.138; 22, с.196–197] ветки Джефферсон-Сити – Сент-Луис.

Второй важный аспект США той эпохи – возрастающее разделение на северные и южные штаты. При этом приводятся примеры и причины сотрудничества северных и южных предпринимателей, а в частности по вопросам экспорта сырья, импорта промышленных товаров [15, с.139]. В УМК «Школа 2100» отмечается заинтересованность фермеров в политике, выгодной плантаторам, и как результат – поддержка ими южан [7, с.177], хотя и учитывается фактор дисбаланса Юга в покупке импортной продукции. Другие авторы подчеркивают негативные последствия для внутреннего рынка от ориентации на импорт южан [10, с.131–132; 24, с.379; 25, с.216].

Экономическое различие Севера и Юга всегда приводит повествование к проблеме развития сельского хозяйства. Подчеркивается различие Севера и Юга в наличии эксплуатации дешевого труда рабов-негров [3, с.134]. Если экономика Севера преподносится через промышленный переворот, то Юг логически обособляется от этого процесса. Авторы вступают в заочный спор о том, как экономика Юга соотносится с промышленной

революцией: одни с ней связывают потребность в хлопке как товаре [13, с.114; 16, с.277], другие прямо говорят – «промышленная революция почти не коснулась Юга» [27, с.214]. Сторонники первой точки зрения часто приводят в качестве аргумента то, что ведущей отраслью промышленности становится текстильная [15, с.137] или то, что промышленный переворот начинается с хлопчатобумажного производства (необходим хлопок в качестве сырья) [12, с.347].

Знакомство с экономикой Юга начинается именно с изобретения хлопкоочистительного станка [20, с.95], и его изобретателя – Э. Уитни [3, с. 134–135; 15, с.139; 28, с.216]. Подчеркивается, что хлопок и его выращивание становится основой экономики Юга [13, с.114], хотя в некоторых случаях указано, что на юге выращивались ещё табак, рис, сахарный тростник [22, с.191].

Определенные противоречия появляются при попытке авторов пояснить учащимся, как рабовладение соотносится с капитализмом: в одних случая плантационное хозяйство называется частью американского капитализма, а плантаторы типичными капиталистическими хозяевами [3, с.134; 27, с.216], в других – указывают на то, что капитализм тормозился на Юге из-за плантаторских хозяйств [28, с.214]. В учебнике Л.Н. Алексашкиной, В.А. Головиной в качестве одной из версий приводится рабовладельческий уклад Юга [1, с.327]. В серии «Академический школьный учебник» [25, с.216–217] логически объединяют южан-плантаторов и латифундистов Латинской Америки, подразумевая схожесть хозяйствования и экономических целей, таким образом отделяя южан от сограждан северян. В серии «МГУ – школе» [21, с.359] указывается, что капиталистические отношения развивались на Севере быстрее, но и южные плантации становятся важным звеном мировой экономики. В учебнике О.Ю. Климова, В.А. Земляницина, В.В. Носкова [17, с.290] отмечается товарный характер сельского хозяйства как на Севере, так и на Юге.

В ряде учебников упомянуто и негативное влияние рабства и на сам Юг – проблема с работой для белых, развитие представлений о расовом неравенстве [28, с.217]. Приводится интересная статистика, показывающая расслоение среди южан на примере рабовладения [15, с.138; 28, с.216]. В издании «История. Россия и мир» борьба за отмену рабства обозначена как единственная причина Гражданской войны в США [9, с.303–304].

Отдельно заслуживает внимание отношение к рабам на страницах УМК. Интересный пример приведен в учебнике Д.Д. Данилова [8, с.175–176], в котором отношение к рабам сравнивают с отношением к домашним животным. В одном из учебников приведена информация о том, что рабовладелец при определённых условиях никогда не наказывал надсмотрщика, убившего раба [27, с.215], что, как кажется противоречит утверждению о постоянном росте цены на живой «товар» [8, с.175] или приведенным сведениям о крайне редких случаях убийства рабов, хотя хозяин и имел на это право [13, с.115].

Подводя учащихся к назревающему конфликту, приведшему к Гражданской войне, помимо классического рабства, затрагиваются вопросы самосознания южан и северян. Янки – особый национальный тип американцев, некоторые авторы в свою очередь указывают на южан, как особый тип американской цивилизации, отличный от янки [22, с.191–192]. Иные авторы указывают на противостояние «южных джентльменов» и «северных янки» [15, с.139–140]. Учебник издательства «Академия». указывает на то, что в стране существовало две системы хозяйствования и два образа жизни, с разными системами ценностей [26, с.17].

В целом успешное развитие сельского хозяйства связывают с исключительно благоприятными природными условиями равнин США [15, с.137], что уже подразумевает политическую подоплеку (территориальную экспансию). В ряде случаев упоминается фонд общественных земель, пополняющийся благодаря присоединениям новых территорий к США [22, с.192]. К причинам также авторы относят отсутствие пережитков феодальных ограничений в земледелии [7, с.175] и соответствующие социальные последствия.

Демократическое решение вопроса земли с помощью гомстед-акта проводится почти повсеместно, но при этом только часть авторов затрагивает изменение политики продажи общественной земли с крупных участков, до более мелких участков [22, с.192], закон 1841 года [23, с.77]. В одной из работ рабство упоминается как тормоз для дальнейшего роста земельных наделов [15, с.138].

Довольно «романтичное» представление о жизни фермеров дается в учебнике издательства «Просвещение»: «Путь фермера, человека у которого нет хозяина – идеал для американцев» [27, с.214]. Часть учебников раскрывают понятие «так называемой американской мечты» [12, с.348].

Отдельные издания не обделяют своим вниманием и жизнь рабочих. Например, меньшая конфликтность американских рабочих с владельцами предприятий, стабильно высокий уровень доходов американцев [22, с.190], формирование профсоюзов, создание социалистических организаций [12, с.348].

Движение на запад и массовая иммиграция в США также не остались без внимания учебной литературы. В некоторых учебниках приводится статистика, так в учебнике серии «Сферы» информация о том, что каждые 27 лет население США удваивалось [18, с.58]. Иммиграцию

в США прямо связывают ростом экономического потенциала Севера [22, с.190]. В США людей привлекала Золотая лихорадка [23, с.137] «дух свободного предпринимательства» [4, с.121], гигантские просторы [15, с.137].

Стремление на Запад внутри США объясняется нехваткой плодородной земли в старых областях [4, с.121]. Иногда упоминаются связанные с миграцией термины: фронтир [15, с.137], земельная лихорадка [27, с.212], скваттерство [11, с.42].

В части учебников подчеркивается, что на запад двигались не только фермеры северяне, но и плантаторы с Юга, что приводило к распространению конфликта способов ведения хозяйства на новые земли: экспансия имеет связь с экстенсивной формой хозяйствования южан, требующей все большего количества земли [5, с. 175; 8, с.178]. При этом указывается на возрастающий конфликт Севера и Юга из-за движения на запад [20, с.96].

В контексте земельного вопроса учебная литература в большинстве случаев затрагивает жестокое переселение индейцев в целом [22, с.189], в более редких случаях пяти цивилизованных племен в частности [13, с.114], в том числе термин «тропа слез» [20, с.96] или «дорога слез» [13, с.113]. В учебнике издательства «Русское слово – учебник» упомянуто, что индейцы истреблялись и загонялись в резервации. В книге «Вентана-Граф» упоминается закон 1830 г., согласно которому индейцы переселялись с «бесчеловечной жестокостью» [17, с.291]. На протяжении XIX в. индейцы оставались важным фактором внутренней политики, что можно видеть на примере отдельных упоминаний действий индейцев в ходе Гражданской войны [13, с.121].

Отдельно стоит упомянуть отрывок в учебнике под редакцией В.Р. Мединского, в котором разбирается движение на запад и заселение на примере Калифорнии. В нём продемонстрировано, как менялось население под влиянием золотой лихорадки, как формировались государственные органы власти и т.д. [13, с.113] Также можно упомянуть стереотипный облик «типичного американца», появившийся как раз на Западе по версии учебника «Школа 2100», включающий открывание дверей ногами, неотесанность, кольт, лассо и хитрость [7, с.177]. Некоторое представление о трудной жизни типичного американского западного города, быте фермеров и американском виде спорта – родео, дается и издательством «Мнемозина» [20, с.96].

Следующим после изучения текстового материала этапом является выполнение заданий учебной литературы. Как и в случае с изучением политики большинство заданий направлены на развитие познавательных универсальных учебных действий. Учащиеся должны прочитать предшествовавший заданию текст и дать простой или усложненный аналитическими действиями ответ. Например, приводятся тяжелые условия труда рабочих, а затем предлагается сравнить положение рабочих Великобритании и США и выделить причины такого положения [2, с.126].

Часть заданий составлены таким образом, что учащимся необходимо искать дополнительные источники информации, в том числе и с использованием ИКТ. Например, предлагается изучить рисунок (изображение города) и подготовить рассказ о жизни в нём [20, с.96]. Другой пример: предложение составить рассказ об одном дне из жизни раба, основываясь на романе «Хижина дяди Тома». Хотя предусматривается использование конкретного источника, в зависимости от мотивации учащихся, могут быть использованы ИКТ для поиска дополнительной мотивации.

Присутствуют задания, прямо указывающие на использование ИКТ (составление презентаций, поиск информации) при работе над их решением [8, с.33; 23, с.190–191]. Приводится инструкция по подготовке учебного проекта, в которой рекомендуется использование интернет-ресурсов.

Отдельное внимание заслуживают гиперссылки в учебниках на сторонние ресурсы. Наиболее часто такие URL представлены в учебной литературе издательства «Просвещение». В более ранних версиях в учебниках содержались прямые ссылки на ресурсы. Для изучения истории США в учебнике серии «Сферы» учащимся рекомендовалось посетить сайт «Северная Америка. Век девятнадцатый» и ресурс «Мировая цифровая библиотека» Конгресса США [19, с.69]. В серии «МГУ – школе» в общем списке приводится ресурс «Хронос. Всемирная история в интернете» [21, с.415]. В серии «Академический школьный учебник» – ресурс «Америка XIX в. – Дикий Запад ждёт вас…» [23, с.301]. Наибольшее количество ресурсов приведены в учебнике «Всеобщая история. История Нового времени, 1800–1900», где для каждой главы предусматривался ряд полезных источников, включая, в отдельных изданиях, Википедию, проект «Люди», «Биография.Ру» и др. [27, с.301]

В более современных учебниках издательства «Просвещение» URL приводятся в виде сокращенных ссылок [14, с.221; 15, с.257; 18, с.64]. Ведут эти ссылки не на конкретные страницы, а на отдельные ресурсы, количество которых ограничено, подразумевая развитие регулятивных действий учащихся по поиску информации на указанных сайтах самостоятельно. Среди приведенных ссылок при изучении истории экономического развития США XIX века для учащихся наиболее полезной представляется электронная версия Большой российской энциклопедии.

По итогу изучения можно сделать вывод о в целом положительном образе развития экономики США XIX века, преподаваемого в школах в последние годы. В частности, говоря о промышленном, авторы уделяют большое значение изобретениям и изобретательности, способности гибко применять новые технологии для извлечения выгоды. Развитие собственной промышленности и фермерства представляется крайне положительными явлениями, сопровождающимися соответствующими терминами.

Несмотря на значительные успехи в развитии экономики, авторы уделяют внимание назревающему конфликту по линии Север – Юг. Именно этот конфликт демонстрирует школьникам глубину противоречий, раздирающих США в первой половине XIX века. В учебниках демонстрируются причины успешного развития рабовладения, причины, ведущие к его кризису, хотя зачастую и в упрощенном формате, а также негативные аспекты деятельности плантаторов.

Говоря о колонизации, авторы учебников приводят как положительные, так и негативные её аспекты. Среди положительных: формирование нового особого образа жизни американцев, экономические возможности, вероятность личного успеха, финансовая независимость для американцев. Население внутри группы «белые колонисты» развивается достаточно органично. Но упоминается и тяжелое положение коренного населения, за счёт которого зачастую и реализовались новые возможности.

Практические задания в полной мере, при условии их добросовестного выполнения, позволяют закрепить изученный материал и развить познавательные УУД у учащихся. Для развития регулятивных навыков будет полезным более системное использование современных ИКТ. Использование гиперссылок в учебной литературе может быть полезным для расширения кругозора учащихся, однако тут существует проблема сохранения актуальности адресов со временем. Логичным решением явился переход от ссылок на конкретные страницы к ссылкам на главные страницы веб-библиотек, но это ведет к усложнению использования.

Актуальным в текущем моменте и допустимым представляется творческое взаимодействие учащихся и ИИ при изучении экономической истории США (дикий Запад, Золотая лихорадка, повседневная жизнь той эпохи, отношения между белыми колонистами и индейцами, вопросы рабства).

Информация о развитии экономики представляется актуальной, сбалансированной, познавательной для учащихся. Изучение истории США первой половины XIX века даже только по учебнику способно вызвать интерес и в целом сформировать необходимые знания о данном периоде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина Л.Н. Всеобщая история с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни) / Л.Н. Алексашкина, В.А. Головина; под.ред. Алексашкиной. — М.: Мнемозина, 2010. — 431 с.
2. Бурин С.Н. Всеобщая история. История Нового времени. 8 кл.: учебник / С.Н. Бурин, А.А. Митрофанов, М.В. Пономарев. — М.: Дрофа, 2014. — 269 с. — (Вертикаль).
3. Бурин С.Н. Всеобщая история: История Нового времени. 8 кл.: учебник / С.Н. Бурин, А.А. Митрофанов, М.В. Пономарев. – М.: Дрофа, 2019. – 272 с. — (Вертикаль).
4. Ведюшкин В.А. Всеобщая история. История Нового времени. 8 кл.: учебник / В.А. Ведюшкин, С.Н. Бурин. – М.: Дрофа, 2009. – 253 с. [4, с.]
5. Волобуев О.В. Всеобщая история с древнейших времен до конца XIX века. 10 кл.: учебник (базовый уровень) / О.В. Волобуев, М.В. Пономарев. — М.: Дрофа, 2012. — 222 с.
6. Волобуев О.В. История. Всеобщая история. 10 кл.: учебник (базовый и углублённый уровни) / О.В. Волобуев, А.А. Митрофанов, М.В. Пономарев. — М.: Дрофа, 2018. — 237 с. — (Вертикаль).
7. Всеобщая история. История нового времени. 8 кл.: учебник / Д.Д. Данилов [и др.]. – М.: Баласс, 2010. – 304 с. – (Образовательная система "Школа 2100").
8. Всеобщая история. История нового времени. 8 кл.: учебник / Д.Д. Данилов [и др.]. – М.: Баласс, 2015. – 303 с. – (Образовательная система "Школа 2100").
9. Данилов А.А. История. Россия и мир. Древность. Средневековье. Новое время. 10 кл.: учебник (базовый уровень) / А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, М.Ю. Брандт. — М.: Просвещение, 2011. — 351 с.
10. Загладин Н.В. Всеобщая история. История Нового времени. XIX – начало XX века. 8 кл.: учебник / Н.В. Загладин. – М.: Русское слово, 2010. – 304 с.
11. Загладин Н.В., Белоусов Л.С. Всеобщая история. История Нового времени, 1801—1914. 9 кл.: учебник / Н.В. Загладин, Л.С. Белоусов. — М.: Русское слово, 2022. — 238 с. — (ФГОС. Инновационная школа).
12. Загладин Н.В., Симония Н.А. История. Всеобщая история: с древнейших времен до конца XIX в. 10 кл.: учебник (углублённый уровень) / Н.В. Загладин, Н.А. Симония. — М.: Русское слово, 2017. — 416 с. — (Инновационная школа).

13. История. Всеобщая история. История Нового времени. XIX — начало XX века. 9 кл.: учебник / А.Ю. Морозов, Э.Н. Абдулаев, С.В. Тырин, К.П. Чиликин; под общей ред. В.Р. Мединского. — М.: Просвещение, 2023. — 223 с.
14. История. Всеобщая история. История Нового времени. XIX — начало XX века. 9 кл.: учебник / А.Ю. Морозов, Э.Н. Абдулаев, С.В. Тырин, К.П. Чиликин; под общей ред. В.Р. Мединского. — М.: Просвещение, 2024. — 223 с.
15. История. Всеобщая история. История Нового времени. XIX — начало XX века. 9 кл.: учебник / А.Я. Юдовская, П.А. Баранов, Л.М. Ванюшкина [и др.]; под редакцией А.А. Искендерова. — М.: Просвещение, 2023. — 270 с.
16. История. Россия и мир. 10 кл.: учебник (базовый уровень) / О.В. Волобуев [и др.]. — М.: Дрофа, 2013. — 399 с.
17. Климов О.Ю. Всеобщая история. 10 кл.: учебник / О.Ю. Климов, В.А. Земляницин, В.В. Носков; под общ. ред. В.С. Мясникова. — М.: Вентана-Граф, 2013. — 333 с.
18. Медяков А.С. Всеобщая история. Новое время. 9 кл.: учебник / А.С. Медяков, Д.Ю. Бовыкин. — М.: Просвещение, 2022. — 111 с. — (Сферы).
19. Медяков А.С. История. Новое время. Конец XVIII–XIX век. 8 кл.: учебник / А.С. Медяков, Д.Ю. Бовыкин. – М.: Просвещение, 2015. – 111 с. – (Сферы).
20. Намазова А.С. Всеобщая история. История Нового времени в XIX – начале XX века. 8 кл.: учебник / А.С. Намазова, Е.Н. Захарова. – М.: Мнемозина, 2012. – 223 с.
21. Новиков С.В. Всеобщая история. 10 кл.: учебник (профильный уровень) / С.В. Новиков, О.В. Дмитриева, О.И. Посконина. — М.: Просвещение, 2011. — 415 с. — (МГУ — школе).
22. Носков В.В. Всеобщая история. 8 кл.: учебник / В.В. Носков, Т.П. Андреевская. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 319 с.
23. Ревякин А.В. Всеобщая история. История Нового времени, 1800–1900. 8 кл.: учебник / А.В. Ревякин; под ред. А.О. Чубарьяна. – М.: Просвещение, 2014. – 303 с. – (Академический школьный учебник).
24. Сахаров А.Н., Загладин Н.В. История с древнейших времен до конца XIX века. 10 кл.: учебник (базовый уровень) / А.Н. Сахаров, Н.В. Загладин. — М.: Русское слово, 2013. — 448 с.
25. Уколова В.И. Всеобщая история: с древнейших времен до конца XIX века. 10 кл.: учебник (базовый и профильный уровни) / В.И. Уколова, А.В. Ревякин; под ред. А.О. Чубарьяна. — М.: Просвещение, 2010. — 368 с. — (Академический школьный учебник).
26. Чудинов А.В. История. 11 кл.: учебник (базовый уровень) / А.В. Чудинов [и др.]; под ред. А.В. Чудинова, А.В. Гладышева. — М.: Академия, 2012. — 383 с.
27. Юдовская А.Я. Всеобщая история. История Нового времени, 1800—1900. 8 кл.: учебник / А.Я. Юдовская, П.А. Баранов, Л.М. Ванюшкина. — М.: Просвещение, 2011. — 303 с.
28. Юдовская А.Я. Всеобщая история. История Нового времени, 1800—1900. 8 кл.: учебник / А.Я. Юдовская, П.А. Баранов, Л.М. Ванюшкина. — М.: Просвещение, 2018. — 304 с.

© Бочко Владимир Юрьевич (kod23@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.10

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КИТАЙСКО-РОССИЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ КУЛЬТУРНОЙ ИНДУСТРИИ В КОНТЕКСТЕ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ»: ИСТОРИКО-ДИПЛОМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (2013–2023 ГГ.)

Ван Аньци
Аспирант, Российский университет дружбы народов, Москва
1042248037@pfur.ru

Аннотация: В статье рассматривается процесс становления и институционализации культурного сотрудничества между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой в 2013–2023 годах в контексте реализации инициативы «Один пояс, один путь». Анализ охватывает эволюцию культурной дипломатии, развитие креативных индустрий, цифровых гуманитарных обменов и формирование устойчивых институциональных механизмов. Исследование основано на междисциплинарном подходе и опирается на методы исторического анализа, дипломатической реконструкции и сравнительно-политического сопоставления. Выявлены ключевые направления взаимодействия, проанализированы нормативные и организационные форматы сотрудничества, а также обозначены структурные вызовы и ограничения. Сделан вывод о том, что культура становится важнейшим вектором внешнеполитического диалога, способствующим углублению стратегического партнёрства в условиях трансформации глобального гуманитарного порядка.

Ключевые слова: российско-китайские отношения, культурная индустрия, гуманитарное сотрудничество, инициатива «Один пояс, один путь», культурная дипломатия, международные отношения.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CHINA–RUSSIA COOPERATION IN THE CULTURAL INDUSTRY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE: A HISTORICAL AND DIPLOMATIC ANALYSIS (2013–2023)

Wang Anqi

Summary: The article examines the formation and institutionalization of cultural cooperation between the Russian Federation and the People's Republic of China during the period 2013–2023 in the context of the Belt and Road Initiative. The analysis covers the evolution of cultural diplomacy, the development of creative industries, digital humanitarian exchanges, and the establishment of stable institutional mechanisms. The study is based on an interdisciplinary approach and employs methods of historical analysis, diplomatic reconstruction, and comparative political analysis. The key areas of cooperation are identified, regulatory and organizational frameworks are examined, and structural challenges and limitations are outlined. The study concludes that culture has become a crucial vector of foreign policy dialogue, contributing to the deepening of the strategic partnership amid the transformation of the global humanitarian order.

Keywords: China–Russia relations, cultural industry, humanitarian cooperation, Belt and Road Initiative, cultural diplomacy, international relations.

Введение

В XXI веке российско-китайские отношения приобрели характер всеобъемлющего стратегического партнёрства, охватывающего широкий спектр взаимодействий — от политических и экономических связей до углублённого гуманитарного сотрудничества. Одним из ключевых направлений этого многопланового взаимодействия выступает развитие сотрудничества в сфере культурной индустрии, которое в последние годы приобрело особую актуальность в контексте реализации внешнеполитической инициативы Китайской Народной Республики «Один пояс, один путь», выдвинутой в 2013 году. Формирование устойчивых культурных связей между двумя странами рассматривается как важнейший инструмент формирования позитивного имиджа государств на международной арене, укрепления межгосударственного взаимопонимания и консолидации гуманитарных основ двустороннего партнёрства.

Актуальность темы определяется возрастающей ролью гуманитарного измерения в современной внешней политике государств, особенно на фоне глобальной нестабильности и пересмотра архитектуры международных институтов. Культурная дипломатия становится важнейшим каналом устойчивого диалога, а культурная индустрия — ресурсом мягкой силы и национального влияния. Именно поэтому изучение становления и развития культурного сотрудничества между Россией и Китаем приобретает не только прикладное, но и концептуальное значение. С 2013 года в рамках ОПОП были реализованы десятки проектов в области искусства,

кино, переводов, межвузовских обменов и туризма, охватывающих как центральные, так и региональные уровни взаимодействия [1].

Современная научная литература фиксирует устойчивый интерес к изучению культурного взаимодействия в китайско-российском контексте. Исследователи подчёркивают, что культурная компонента представляет собой третий столп двустороннего сотрудничества наряду с политикой и экономикой [2]. Овешникова, Сибирская и Вэнь акцентируют внимание на формировании «дружественной модели» культурных связей, в которой проекты в области образования, искусства, спорта и медиа играют интеграционную роль в рамках инициативы «Один пояс, один путь» [3]. В свою очередь, Бай Сяогуан отмечает расширение платформ и форматов культурного сотрудничества после запуска Года межрегионального обмена в 2018 году, подчёркивая при этом необходимость институционализации гуманитарной политики обеих стран [4].

Ряд авторов, таких как Макеева, акцентируют внимание на межрегиональных аспектах культурной дипломатии, выявляя проблемы несогласованности на местах, дефицита доверия, различий в восприятии культурных кодов и неравномерности логистической инфраструктуры [5]. В то же время в исследованиях Синьюй и Ван Цунюэ подчёркивается важность интеграции культурной политики в более широкий контекст стратегического партнёрства и взаимного позиционирования на фоне глобальных вызовов [6].

Целью настоящего исследования является проведение комплексного историко-дипломатического анализа процессов становления и развития российско-китайского сотрудничества в сфере культурной индустрии в период 2013–2023 гг. с учётом роли инициативы «Один пояс, один путь» как ключевого гуманитарного проекта современности. В ходе исследования будет рассмотрена эволюция двустороннего культурного диалога, институциональные механизмы координации, формы публичной и культурной дипломатии, а также вызовы и перспективы дальнейшего сближения. Научная новизна исследования заключается в систематическом осмыслении десятилетнего этапа культурного сближения России и Китая в рамках ОПОП, с опорой на междисциплинарные подходы, включая дипломатию, историю международных отношений и культурологию. Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о роли гуманитарного компонента в международной политике, в том числе как элемента глобального управления. Практическая значимость заключается в возможности использования выводов при формировании государственной гуманитарной политики, разработке межкультурных программ и в работе профильных ведомств. Таким образом, данное исследование позволяет не только восполнить существующий пробел в историографии, но и внести вклад в формирование методологической базы для дальнейшего изучения китайско-российских гуманитарных отношений в контексте изменяющегося мирового порядка.

Исторические предпосылки и новый этап культурного взаимодействия в контексте инициативы ОПОП

Культурное сотрудничество между Россией и Китаем представляет собой одно из древнейших направлений евразийского межцивилизационного диалога. Его истоки восходят к XVII веку, когда в результате подписания Нерчинского договора 1689 года были впервые установлены официальные дипломатические отношения между двумя государствами. Уже в этот период наметились основы гуманитарного взаимодействия — в форме миссионерской деятельности, торговых контактов и первых переводов китайской литературы на русский язык и наоборот. XVIII–XIX века стали временем институционализации этих связей: активно развивалась деятельность православной духовной миссии в Пекине, академические круги России изучали китайскую культуру и философию, а в приграничных районах формировалась уникальная культурно-языковая среда.

XX век стал эпохой бурных трансформаций, отразившихся и на характере российско-китайского взаимодействия. В начале века сотрудничество развивалось на фоне модернизационных процессов и реформ в обеих странах, но после революционных потрясений в России и политических перемен в Китае оно было прервано. Новый виток культурных контактов начался после образования КНР в 1949 году, когда СССР активно поддерживал Китай в сфере науки, образования, искусства и кадровой подготовки. Тем не менее, после советско-китайского раскола 1960-х годов контакты в гуманитарной сфере практически прекратились, а культурный диалог оказался под влиянием идеологических разногласий.

Ситуация начала кардинально меняться в постсоветский период. Начиная с 1990-х годов, на фоне формирования новой международной системы и перехода к многостороннему миру, Россия и Китай начали сближение, в том числе в гуманитарной сфере. Подписание в 1996 году Совместной декларации о стратегическом партнёрстве положило начало регулярному диалогу в области культуры, образования, науки и туризма. В этот период развиваются такие формы сотрудничества, как перекрёстные годы, культурные выставки, обмен художественными коллективами, переводческая деятельность.

Качественно новый этап в истории российско-китайских культурных отношений начался после 2013 года, когда была выдвинута инициатива «Один пояс, один

путь» (ОПОП). Эта инициатива, включающая не только инфраструктурные и экономические, но и гуманитарные компоненты, создала прочную институциональную и концептуальную основу для развития культурной дипломатии. Инициатива стала рамочной платформой, в которой культура рассматривается не как вспомогательный ресурс, а как самостоятельный канал влияния, направленный на формирование позитивного имиджа, развитие диалога цивилизаций и укрепление региональной стабильности. Под эгидой ОПОП было инициировано множество совместных проектов, направленных на укрепление культурного обмена, включая форумы, фестивали, совместные кинопроизводства, выставки, образовательные стипендии и переводческие программы.

Признание гуманитарного сотрудничества в качестве ключевого компонента стратегического партнёрства проявилось в создании постоянных координационных структур, таких как Российско-Китайская комиссия по гуманитарному сотрудничеству, учреждённая в 2000-х годах и перезапущенная с новыми функциями в 2013 году. В этот же период Россия и Китай начали выстраивать совместную стратегию в области культурной индустрии, охватывающую кино, телевидение, издательское дело, цифровую культуру и туризм.

В целях наглядного представления этапов развития культурных связей между Россией и Китаем с XVII века по настоящее время целесообразно выделить ключевые хронологические вехи, отражающие трансформацию формата и содержания гуманитарного взаимодействия. Данная периодизация позволяет проследить эволюцию от первых миссионерско-торговых контактов до стратегически выстроенного культурного партнёрства в рамках инициативы «Один пояс, один путь».

Таким образом, инициативу «Один пояс, один путь» можно рассматривать как поворотный момент в развитии российско-китайского культурного взаимодействия, обеспечивший не только политическую и экономическую, но и гуманитарную глубину двустороннего партнёрства. С исторической точки зрения, развитие культурной индустрии в этот период стало логическим продолжением прежних традиций, но на новом уровне институционального и стратегического оформления, соответствующего задачам XXI века.

Институционализация сотрудничества и ключевые форматы культурной дипломатии

С 2013 года, когда была провозглашена китайская инициатива «Один пояс, один путь», российско-китайское культурное взаимодействие перешло на качественно новый уровень — от эпизодических акций к системному гуманитарному партнёрству. Центральным инструментом в выстраивании такого партнёрства стала институционализация — формирование устойчивых политико-административных механизмов координации, обеспечения и контроля культурной политики обеих стран в рамках внешнеполитической стратегии.

Ключевым органом, обеспечивающим координацию двустороннего гуманитарного диалога, выступает Российско-Китайская межправительственная комиссия по гуманитарному сотрудничеству. Учреждённая в 2000 году, она с 2013 года стала центральной площадкой для согласования культурной повестки, формирования ежегодных программ взаимодействия и запуска новых инициатив в области образования, искусства, науки и туризма. Комиссия действует в рамках политического диалога на высшем уровне и подкреплена межгосударственными соглашениями и меморандумами, касающимися культурного обмена, сохранения нематериального наследия, поддержки творческих индустрий и продвижения языка и культуры.

Помимо комиссий, широкую поддержку культурным контактам оказывают министерства иностранных дел, министерства культуры, посольства и генеральные консульства, а также специализированные учреждения — Китайские культурные центры в Москве и Санкт-Петербурге, Институты Конфуция, «Русские дома» в Пекине и Шанхае. Эти структуры реализуют ключевые программы, такие как Годы культуры, выставки, фестивали кино, перекрёстные театральные туры, образовательные недели, а также создают площадки для двустороннего диалога между молодыми художниками, кураторами, музыкантами и дизайнерами.

Немаловажную роль играют и негосударственные акторы: университеты, творческие союзы, профессиональные ассоциации, музеи и галереи. Их участие способствует развитию «народной дипломатии» и расширяет сферу двустороннего культурного диалога за пределы государственных стратегий. Так, например, сотрудничество между МГУ и Пекинским университетом в сфере культурологии и истории искусств реализуется в форме регулярных академических обменов и совместных исследовательских семинаров.

Ключевые форматы культурной дипломатии, реализованные в период 2013–2023 годов, представлены в таблице 2.

Таким образом, в течение 2013–2023 годов российско-китайское культурное сотрудничество прошло путь от эпизодических дипломатических инициатив к устойчивой институционализированной модели взаимодействия. С исторической точки зрения, данный процесс отразил более широкий тренд эволюции двусторонних отношений: гуманитарная сфера перестала рассма-

Таблица 1.

Основные этапы развития российско-китайского культурного сотрудничества (XVII–XXI вв.).

Период	Ключевые события и характеристики
XVII век	Подписание Нерчинского договора (1689); первые дипломатические и культурные контакты
XVIII–XIX вв.	Миссионерская деятельность; перевод текстов; научный интерес к Китаю
Нач. XX века	Участие России в модернизационных процессах в Китае; культурные связи через эмиграцию
1949–1960-е гг.	Советская культурная помощь КНР; обмены в образовании и науке
1960–1980-е гг.	Разрыв культурных отношений в условиях политического конфликта
1990–2012 гг.	Постсоветское восстановление связей; подписание стратегических соглашений
С 2013 г.	Этап гуманитарной институционализации в рамках ОПОП; расширение культурной дипломатии

Источник: составлено автором.

Таблица 2.

Основные форматы российско-китайского культурного сотрудничества в 2013–2023 гг.

Формат взаимодействия	Примеры реализации	Институции-участники
Перекрёстные годы культуры	Год российской культуры в КНР (2015), Год китайской культуры в РФ (2016)	Минкульт РФ, Министерство культуры КНР
Тематические недели и фестивали	Неделя китайского кино в Москве, Российская неделя театра в Пекине	Культурные центры, киноархивы, театры
Совместные выставочные проекты	«Китай глазами русских художников», «Искусство Пекина в Эрмитаже»	Государственные музеи и частные галереи
Молодёжные и образовательные обмены	Программы обмена между ведущими университетами, летние школы	МГУ, СПбГУ, БГУ, Пекинский университет
Научное сотрудничество	Форумы по культурной дипломатии, совместные исследования культурной политики	Академии наук, профильные НИИ
Платформы творческих индустрий	Форумы креативной экономики, партнёрства в области анимации, медиа и дизайна	Союз художников, медиа-холдинги

триваться как вспомогательный элемент внешней политики и приобрела статус самостоятельного вектора стратегического партнёрства. Важным условием такой трансформации стало совпадение внешнеполитических приоритетов двух государств в условиях глобальной нестабильности и нарастающей конкуренции культурных нарративов.

Развитие институциональной базы, регулярное проведение культурных мероприятий, а также вовлечение как государственных, так и негосударственных акторов способствовали формированию комплексной инфраструктуры гуманитарного обмена. С точки зрения исторической ретроспективы, можно утверждать, что культура стала не только средством укрепления мягкой силы, но и механизмом формирования долгосрочного доверия, воспроизводства символического капитала и продвижения альтернативных моделей глобального взаимодействия. В контексте инициативы «Один пояс, один путь» культурное измерение двустороннего сотрудничества предстало как важнейший элемент устойчивого дипломатического инструментария, способный смягчать политические риски, углублять народную дипломатию и укреплять стабильность в российско-китайских отношениях на долгосрочную перспективу.

Культурная индустрия как инструмент стратегического партнёрства: потенциал и вызовы

На протяжении 2013–2023 годов культурная индустрия заняла особое место в структуре российско-китайских гуманитарных связей, постепенно превращаясь в самостоятельное направление стратегического сотрудничества. При этом взаимодействие в сфере культуры перестало ограничиваться традиционными формами (обмен делегациями, выставками, фестивалями) и вышло на уровень комплексного партнёрства в области креативной экономики, визуальных искусств, цифровой продукции и туризма. Согласно официальным межправительственным соглашениям, особое внимание уделяется совместному развитию аудиовизуального сектора — созданию копродукций, обмену телевизионным и документальным контентом, продвижению национальных брендов через цифровые платформы. Характерным примером стало совместное производство докумен-

тального фильма «Сибирь: Хроники великого шелкового пути» (2020), реализованное российской студией «Мир24» и китайским телеканалом CCTV, которое акцентировало внимание на культурной связности двух народов через призму исторической логистики и природных пейзажей [7]. Другим заметным проектом стала анимационная лента «Панда и крошка ёжик», выпущенная в 2021 году в сотрудничестве студий из Москвы и Чэнду, символизирующая культурную адаптацию детского контента для обеих аудиторий [8].

Параллельно ведётся работа над координацией в области авторских прав, синхронного перевода, культурного менеджмента и расширения присутствия китайской и российской продукции на соответствующих национальных рынках. Значительное место в двустороннем диалоге занимает книгоиздание, музыкальная индустрия, а также формирующиеся направления цифровой культуры, включая видеоигры, онлайн-образование и цифровое искусство. Это обусловлено не только коммерческим потенциалом указанных отраслей, но и их растущей ролью в формировании мягкой силы и культурной идентичности в условиях глобальной конкуренции. За последнее десятилетие увеличилось число переводов классической и современной литературы обеих стран, включая публикации А.П. Чехова и Мо Яня, а также проведение совместных книжных форумов в рамках Московской и Пекинской международных книжных ярмарок.

Тем не менее, несмотря на заявленную стратегическую направленность, реализация совместных культурных проектов сталкивается с рядом устойчивых препятствий. Во-первых, сохраняется различие в правовых и институциональных рамках регулирования культурной деятельности, что затрудняет создание унифицированных стандартов и механизмов финансирования. Во-вторых, различие языковых кодов, ментальных представлений и коммуникационных стереотипов нередко приводит к культурным и семиотическим барьерам в процессе восприятия художественного контента. В-третьих, распространение западных культурных продуктов и глобальных платформ (Netflix, Spotify, TikTok и др.) создаёт конкурентное давление, вынуждая национальные проекты адаптироваться к универсалистским стандартам, не всегда совместимым с локальными традициями.

Кроме того, остаётся ограниченной степень вовлечённости регионов и провинций в двусторонние процессы. Основные культурные инициативы сосредоточены в мегаполисах — Москве, Санкт-Петербурге, Пекине, Шанхае, что ограничивает возможности развития народной дипломатии и равномерного культурного обмена на всей территории двух стран. В этой связи нарастают ожидания в отношении расширения межрегионального сотрудничества, в том числе в рамках городов-побратимов, университетских альянсов и локальных инициатив в сфере ремёсел, гастрономии, этнокультуры.

С учётом вышеизложенного культурная индустрия рассматривается как перспективный, но всё ещё формирующийся вектор российско-китайского взаимодействия. Её дальнейшее развитие требует совершенствования правовой базы, устойчивых институциональных форматов, а также выработки совместной стратегии по продвижению культурных ценностей в цифровую эпоху. В условиях усиления международной турбулентности и фрагментации глобального культурного пространства, именно культурное сотрудничество может стать одним из стабильных элементов долгосрочного стратегического партнёрства двух стран.

Заключение

Проведённое историко-дипломатическое исследование позволило проследить становление и эволюцию российско-китайского сотрудничества в сфере культурной индустрии в контексте инициативы «Один пояс, один путь» в 2013–2023 годах. На основе комплексного анализа выявлены институциональные, программные и символические основания этого взаимодействия, которое в обозначенный период перешло от эпизодических форм культурного обмена к многоуровневой системе гуманитарного партнёрства. Одним из ключевых результатов стало установление устойчивых межправительственных механизмов координации — прежде всего через деятельность Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству. В исследуемый период сформировались приоритетные форматы культурной дипломатии, включая перекрёстные годы культуры, совместные кинопроекты, переводы литературы, выставки, фестивали и расширение академического взаимодействия. Наряду с традиционными каналами гуманитарных связей значительное развитие получили новые направления — креативная экономика, цифровая культура, визуальные искусства и культурный туризм, что свидетельствует о трансформации самой природы культурной политики двух государств.

Сопоставительный анализ показал, что культура в российско-китайских отношениях всё чаще рассматривается как стратегический ресурс, способствующий укреплению «мягкой силы», повышению международного авторитета и формированию устойчивых каналов двусторонней коммуникации. При этом исследование также выявило ряд структурных барьеров, замедляющих развитие: несовпадение нормативных подходов, недостаточная регионализация гуманитарных инициатив, языковые и символические трудности межкультурного диалога, а также конкуренция со стороны глобализированных западных культурных платформ.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что культурная индустрия, несмотря на накопленные успехи, остаётся формирующимся, а не завершённым вектором российско-китайского партнёрства. Будущее развитие требует расширения координационных механизмов, правового сближения, активизации межрегиональных форматов и стратегической цифровизации культурных инициатив. Особенно перспективным направлением для дальнейших исследований представляется сравнительный анализ моделей гуманитарного влияния Китая и России в странах Евразии и Глобального Юга, а также изучение трансформации национальной культурной идентичности в условиях растущей международной конкуренции и технологической интеграции. Таким образом, в современных условиях глобальной нестабильности культурное сотрудничество не только сохраняет свою актуальность, но и приобретает значение важнейшего инструмента внешней политики, укрепляя архитектуру долгосрочного стратегического взаимодействия между КНР и РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Овешникова Л.., Сибирская Е.В., Вэнь Юйчжу. Развитие культурных обменов между Китаем и Россией в контексте инициативы «Один пояс – один путь» // Среднерусский вестник общественных наук. 2022. Т. 17, № 3. С. 141–160.
2. Бай Сяогуан. Ситуация и перспективы гуманитарного сотрудничества между Китаем и Россией // Историческая и социально-образовательная мысль. 2022. Т. 14, № 3–4. С. 65–80.
3. Ли Синьюй. Китайско-российские торговые отношения: историческая перспектива и исследования современных рисков // Общество. Среда. Развитие. 2024. № 2. С. 22–26.
4. Ван Цунюэ. Китайско-российское научно-техническое сотрудничество: история, текущее положение и проблемы // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. 2023. Т. 25, № 4. С. 49–64.
5. Макеева С.Б. Современный этап истории межрегионального российско-китайского сотрудничества в условиях регионализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. 2020. Т. 20, Вып. 3. С. 382–387.
6. Liu Yan. Theoretical Approaches to the Study of the Strategic Partnership between China and Russia in the XXI Century // Политология. 2025. № 2. С. 78–87.
7. Чайный путь. Из Китая в Сибирь // YouTube. 2020. URL: https://www.youtube.com/watch?v=LnlQZYIog6c (дата обращения: 22.06.2025).
8. Встречайте российско-китайский мультсериал «Панда и Крош» // Tlum.ru. 2021. URL: https://tlum.ru/news/vstrechayte-rossiysko-kitayskiy-multserial-panda-i-krosh/ (дата обращения: 22.06.2025).

© Ван Аньци (1042248037@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.13

РАЗВИТИЕ САНИТАРНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА (1917–1922 ГГ.)

Володина Юлия Александровна
соискатель, преподаватель, Благовещенский государственный педагогический университет
yuliya-volodina@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается развитие санитарного законодательства в период становления советского государства (1917–1922 гг.). Определено, что восстановление хозяйства страны требовало создания четкой системы санитарно-эпидемиологических учреждений и установления системы государственного санитарного надзора. Обосновано применение декретов СНК «О мерах по улучшению водоснабжения, канализации и ассенизации в республике», «О санитарных органах республики». Рассмотрены особенности составления общего плана санитарной и противоэпидемической работы на местах. Отмечено, что принятые нормативно-правовые акты в рассматриваемом периоде заложили правовую основу института государственного санитарного надзора и внесли значительный вклад в формирование отрасли санитарного законодательства.

Ключевые слова: санитарное законодательство, советский период, государственный санитарный надзор, здравоохранение, органы первичного санитарно-статистического наблюдения.

DEVELOPMENT OF SANITARY LEGISLATION DURING THE FORMATION OF THE SOVIET STATE (1917-1922)

Yu. Volodina

Summary: The article examines the development of sanitary legislation during the formation of the Soviet state (1917-1922). It is determined that the restoration of the country's economy required the creation of a clear system of sanitary and epidemiological institutions and the establishment of a system of state sanitary supervision. The application of the decrees of the Council of People's Commissars "On measures to improve water supply, sewerage and sanitation in the republic", "On the sanitary authorities of the republic" is substantiated. The features of drawing up a general plan for sanitary and anti-epidemic work at the local level are considered. It is noted that the adopted regulatory legal acts in the period under review laid the legal basis for the institution of state sanitary supervision and made a significant contribution to the formation of the sanitary legislation branch.

Keywords: sanitary legislation, Soviet period, state sanitary supervision, health care, primary sanitary and statistical observation bodies.

Одним из основополагающих принципов сохранения здоровья населения является благоприятная среда обитания, которая обеспечивается в том числе деятельностью государственной санитарно-эпидемиологической службы, являющейся частью многоуровневой системы обеспечения национальной безопасности нашего государства.

Дореволюционная страна не имела ни общего санитарного законодательства, ни единой санитарной организации.

Первая мировая война, революция, годы военной интервенции и гражданской войны сильно отразились на жизни страны. Резко ухудшилось экономическое положение населения. Серьезный ущерб был нанесен и без того слабо развитому здравоохранению.

В результате одна за другой возникали эпидемии, резко возрос уровень инфекционной заболеваемости. Тяжелое экономическое положение не позволяло в полной мере проводить санитарно-эпидемиологические мероприятия. Восстановление хозяйства страны требовало создания четкой системы санитарно-эпидемиологических учреждений и установления системы государственного санитарного надзора [1].

Учитывая сложившуюся обстановку санитарного неблагополучия и угрозы эпидемий, правительство советского государства развивало активную работу по санитарному благоустройству населенных мест и совершенствованию санитарного законодательства.

Советское санитарное законодательство уже на первых ступенях своего развития отошло от запретительных норм для отдельных граждан, составлявших отличительный признак санитарного законодательства дореволюционной России. Данное законодательство должно было обеспечить определенные предпосылки улучшения санитарного состояния страны [2].

Утвержденный в 1918 г. Кодекс законов о труде (КЗоТ), содержал ряд статей, предусматривающих оздоровление условий труда: восьмичасовой рабочий день (ст. 94); сокращенный рабочий день на тяжелых и вредных работах; специальные условия труда для подростков и беременных женщин (ст. 95, 129, 130 и др.), обязательность проведений мероприятий по промышленной

санитарии; создание санитарной инспекции труда (ст. 138, 139 и др.) [8, с. 89-94).

Дополнительными положениями к КЗоТ являются Положение о санитарной инспекции труда, 1919 г. и циркуляр от 07.12.1921 о санитарной охране труда. Обязанности санитарных инспекторов несли обще-санитарные врачи, деятельность которых должна проводиться через санитарно-эпидемиологические подотделы [8].

Положением о губернской санитарно-статической организации, утвержденным Народным комиссариатом здравоохранения (Наркомздрав) 15.11.1919 определялась организация санитарной статистики на местах. В республике устанавливалась единая система санитарной статистики, в которой органами первичного санитарно-статистического наблюдения на местах, в селениях и в городах, являлись все лечебные учреждения, всех ведомств, государственные, общественные и частные [8].

В созданном в 1918 г. Народном комиссариате здравоохранения РСФСР в составе санитарно-эпидемиологической секции, во главе с А.Н. Сысиным, профессором гигиены, была организованна жилищно-коммунальная группа с санитарно-техническим подотделом [1].

При непосредственном участии А.Н. Семашко, наркома здравоохранения, шла широкая законодательная работа по созданию ряда основных санитарных законодательных актов. Перед органами здравоохранения были поставлены большие задачи и им были предоставлены широкие права по линии борьбы с эпидемиями [5].

В декрете СНК от 28.01.1919 «О мероприятиях по сыпному тифу» дается ряд поручений отдельным органам по осуществлению мероприятий для ликвидации эпидемии сыпного тифа. Например, местные Исполнительные Комитеты должны немедленно обеспечивать медико-санитарные отделы необходимыми транспортными средствами (санитарные автомобили, повозки и проч.) для перевозки больных в лечебные заведения. Местные продовольственные органы – удовлетворять продовольственными продуктами больничные и санитарные учреждения (больницы, заразные бараки, врачебно-питательные пункты, приюты и проч.). Высший Совет Народного Хозяйства должен был немедленно принять срочные меры к усилению производства и ремонта санитарно-технических установок и аппаратов (дезинфекционные камеры, гидропульты и т. д.), а также и дезинфекционных средств, и материалов по указанию и заданиям Народного Комиссариата Здравоохранения и принять меры к обеспечению населения мылом и бельем [3].

Основная работа санитарных органов того времени – борьба с эпидемиями – не заслонила задач санитарного оздоровления и благоустройства [6].

Актами санитарного законодательства, регламентирующими борьбу с эпидемиями, периода гражданской войны, являются: циркуляр Наркомздрава от 19.10.1918 и 27.11.1919 «О мерах борьбы с сыпным тифом»; 05.06.1919 и 05.06.1920 «О мерах по борьбе с холерой» [2, с. 122]. Важное значение имеет декрет СНК от 30.09.1920 «Об обеспечении населения республики банями» в целях решительной борьбы с эпидемиями и широкого проведения в населении навыков чистоты [8].

Бытовые вопросы гигиены населения регламентировались декретом СНК, 1919 г., распоряжениями по организации жилищно-санитарного надзора 1920 г., объединенными Постановлением СНК 06.06.1921 г. в Объединение всего дела санитарной охраны жилищ в Наркомздраве, в целях обеспечения единого плана оздоровительных мероприятий в отношении санитарной охраны жилищ [8]. Мероприятия включали в себя: обследование жилищно-санитарных условий жизни населения, жилищно-санитарной инспекцией; ведение статистики, текущий надзор за состоянием жилых помещений, вопросы санитарного просвещения в этой области [8]. Этим постановлением СНК подтвердил, что органом, ведающим санитарной охраной жилищ, является исключительно Наркомздрав и, что помимо последнего в центре или в здравотделах на местах, не могут издаваться ведомствами никакие санитарно-гигиенические правила, нормирующие как содержание жилищ, так и жилищное строительство [2].

21.03.1921 был опубликован декрет СНК «О мерах по улучшению водоснабжения, канализации и ассенизации в республике». Согласно данному акту, ввиду особой важности работ по водоснабжению, канализации и ассенизации, все предприятия и учреждения, выполняющие эти работы на территории РСФСР, признавались ударными [4].

Постановлением СНК от 18.07.1921 «О привлечении населения к ремонту водопровода, канализации и т.д. в муниципализированных домах» установлено производить ремонты силами жильцов, во избежание разрушения и антисанитарного состояния отдельных домов и ухудшения водоснабжения всего города [8].

07.02.1921 Коллегией Наркомздрава утверждено «Положение о санитарно-эпидемиологических подотделах губернских, городских и уездных здравотделов». Согласно данного нормативного акта, задачи местным органам управления, ставились следующие: санитарное наблюдение и проведение всех санитарных мероприятий; организация мероприятий по борьбе с эпидемиями, социальными болезнями, туберкулезом, алкоголизмом,

венерическими болезнями; руководство и заведывание всем санитарным и санитарно-техническим и противоэпидемическим персоналом района; заведывание соответствующими учреждениями санитарной направленности – бактериологические и санитарные лаборатории, телятники, дезинфекционные станции и бюро, санитарный транспорт и пр.; участие в соответствующей работе других ведомств и организаций [8].

Вопросы санитарной статистики затрагивались в Постановлении Наркомздрава от 07.08.1918 об извещении о случаях заболевания заразными болезнями и смерти от них [8], Общими правилами и формами регистрации и отчетности, разосланные при циркуляре Наркомздрава 27.12.1920 [8], а также в циркуляре НКЗдр. от 01.07.1922 Отчеты о деятельности врачебных и санитарных учреждений [8], в частности о необходимости своевременного и регулярного осведомления о движении заразных заболеваний с прилагаемыми к отчетам формами.

Немало важную часть санитарного дела составляет санитарное просвещение населения. Циркуляр Наркомздрава от 08.02.1922 «О планомерности работы в деле санитарного просвещения», а также от 16.03.1922 «Санитарное просвещение молодежи» [8]. Дело санитарного просвещения приходило в упадок из-за сокращения сметы Наркомздрава. Но правительство видело выходы из сложившейся ситуации. Во-первых – работа среди профсоюзов, создание лекторских бюро и литературных коллегий, из круга лиц, знакомых и интересующихся делом санпросвещения. Во-вторых, обеспечение лекторами проведения курса санграмоты в школах, для педагогов, в совпартшколе, в профтехнической школе, на всевозможных политико-просветительских курсах, в школах младшего комсостава милиции [8].

Отдельно выделен циркуляр Наркомздрава от 10.02.1922 о санитарном просвещении милиционеров с приложенным к нему положением о ликвидации санитарной безграмотности милиционеров, т.к. «милиция, являющаяся административным проводником санитарных мероприятий органов здравоохранения по наблюдению за выполнением санитарных правил в пунктах массового скопления граждан, а равно первая наблюдающая многочисленные несчастные случаи, должна располагать кадром санитарно-грамотных милиционеров» [8, с. 575-576].

В феврале 1922 г. было решено разработать проект декрета «О санитарных органах республики» и рассмотреть его предварительно на намеченном в мае VI съезде бактериологов и эпидемиологов. На данном съезде он и получил свою окончательную редакцию с выдвижением двух основных требований: осуществления губернского строя санитарного дела и обеспечения государственным бюджетом санитарных организаций на местах [7, с. 85–86].

Президиум ВЦИК по докладу Наркомздрава о холерной эпидемии подчеркнул остроту эпидемического положения и дал ясные указания Наркомздраву доработать ускоренным образом декрет «О санитарных органах республики» [7].

До 1922 г. отсутствовал закон, регламентирующий общие формы осуществления санитарного надзора.

15.09.1922 СНК РСФСР издает первый декрет «О санитарных органах республики». Он определил задачи, функции, права и обязанности санитарных органов, а также подтвердил их государственный характер.

В круг задач и деятельности санитарных органов, согласно названного Декрета вошли: а) санитарная охрана воды, воздуха и почвы; б) санитарная охрана жилищ; в) санитарная охрана пищевых продуктов; г) организация противоэпидемических мероприятий; д) организация борьбы с социальными болезнями; е) охрана здоровья детей; ж) санитарная статистика; з) санитарное просвещение; и) участие в вопросах санитарной охраны труда и общей организации лечебно-санитарного дела.

Общий план санитарной и противоэпидемической работы на местах устанавливался губернскими отделами здравоохранения по их санитарно-эпидемическим подотделам, которые давали необходимые погубернские и городские задания и распоряжения в этих областях; согласовывали уездную и районную работу санитарных органов и периодически путем совещаний санитарных врачей и через санитарные советы поддерживали единство работы на местах.

Декрет установил обязательный минимум работников санитарного дела, в том числе обязательность наличия санитарных врачей, на местах в составе и при местных органах здравоохранения [3]. Конечно, данный закон далеко отстал от современных норм санитарного законодательства, но в описываемый нами период явился значительным шагом вперед.

Принятые нормативно-правовые акты в рассматриваемом периоде заложили правовую основу института государственного санитарного надзора и внесли значительный вклад в формирование отрасли санитарного законодательства. 15 сентября, дата, ознаменованная изданием первого декрета «О санитарных органах республики», является профессиональным праздником – Днем государственной санитарно-эпидемиологической службы России и установлен официально распоряжением Правительства Российской Федерации от 14.09.2022 № 2606-р.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьин С.А., Исторические аспекты развития профилактического направления здравоохранения в стране в период 1917-1936 гг. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2020. № 1. С. 9–19.
2. Бычков И.Я. Советское санитарное законодательство за 20 лет // Гигиена и санитария. 1938. № 11. С. 111–119.
3. Декрет от 15 сентября 1922 года «О Санитарных Органах Республики» https://www.rospotrebnadzor.ru/region/history/historydoc/decret.php (дата обращения: 27.06.2024).
4. Декрет СНК 28.01.1919 «О мероприятиях по сыпному тифу» https://istmat.org/node/35484 (дата обращения: 09.09.2024).
5. Сысин А.Н., Н.А. Семашко и организация санитарно-противоэпидемического дела в СССР // Гигиена и санитария. 1949. С. 12–17.
6. Сысин А.Н., Коммунальная гигиена и жилищно-коммунальная санитария в СССР за 25 лет // Гигиена и санитария. 1942. С. 11–21.
7. Страшун И.Д. К 35-летию декрета «О санитарных органах республики» // Гигиена и санитария. 1957. С. 84–88
8. Фрейберг Н.Г. Сборник законов и распоряжений правительства РСФСР по врачебно-санитарному делу с 1 сентября 1919 г. по 1 января 1925 г. / Г.К. Фрейберг, консультант по врач.-сан. законодательству Наркомздрава. М.: Госмедторгпром, 1925. XXXVI, [2], 880 с.

© Володина Юлия Александровна (yuliya-volodina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.25

О СТОЛКНОВЕНИИ ФОРМАЦИОННОГО И ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯХ

Куренкова Евгения Алексеевна
кандидат исторических наук, доцент, ФГАОУ ВО Государственный университет просвещения
ea.kurenkova@guppros.ru

Аннотация: В статье анализируются основные и дискуссионные проблемы цивилизационного подхода в работах отечественных исследователей (в сопоставлении при необходимости с формационным подходом). Обосновывается положение о том, что цивилизационный подход имеет право на существование, как и иные методологические подходы к исследованию прошлого России, что доказывается при сопоставлении позиций современных российских историков и политологов. Выделяются плюсы и минусы «новых» историографических подходов, которые, с одной стороны, высветили существовавшие до сих исследовательские лакуны, логические связи исторического процесса, неизвестные факты и события, а с другой – ряд подходов имеют бескомпромиссную прямолинейность обобщений и оценок, экстраполированных в прошлое исследовательской ретроспективы.

Ключевые слова: история России, историография, цивилизационный и формационный подход, исследовательские направления, дискуссии.

ON THE CLASH OF FORMATIONAL AND CIVILIZATIONAL APPROACHES IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY AND ITS CONSEQUENCES

E. Kurenkova

Summary: This article analyzes the key and controversial issues surrounding the civilizational approach in the works of Russian researchers (compared, where appropriate, to the formational approach). It argues that the civilizational approach has a validity, as do other methodological approaches to studying Russia's past, which is demonstrated by comparing the positions of contemporary Russian historians and political scientists. The advantages and disadvantages of "new" historiographical approaches are highlighted. On the one hand, they have illuminated previously existing research gaps, logical connections within the historical process, and unknown facts and events. On the other, several approaches are characterized by an uncompromising straightforwardness in their generalizations and assessments, extrapolated into the past by research retrospectives.

Keywords: Russian history, historiography, civilizational and formational approaches, research trends, debates.

Последние годы в исторической науке наблюдается «столкновение» двух направлений в изучении отечественной истории: ставшего уже традиционным, много лет разрабатываемого, так называемого формационного подхода и цивилизационного, который насчитывает – в разработке – едва ли всего два десятка лет, – это было заявлено академиком И.Д. Ковальченко еще в середине 1990-х гг. [20], и имеет продолжение и в настоящее время.

Впервые о цивилизационном подходе, как противопоставлении формационному написал А.С. Ахиезер (в большей степени философ, чем историк).

В своей работе «Россия: критика исторического опыта» (как отмечают современные историки монография эта появилась еще до того, как кризис формационных подходов стал реальностью) [4], Ахиезер акцентировал внимание не на борьбе классов и/или производственных отношений, а на иных аспектах, именно на том, что Россия, как цивилизация развивалась по отличным от всех стран векторам – географическому, государственному, ментальному и даже религиозному. И основной стержень этого развития – статика, желание сохранить в ценности, существующие много столетий неизменными, даже если приходилось идти на осуществление принципов автаркии. С одной стороны, благодаря последнему фактору удавалось сохранить социальную уравнительность и некую социальную стабильность, но с другой – порождалась отставание в технологиях, а значит и локализм в национальной экономике и прочие проблемы, которые приходилось решать, опираясь опять же не на модернизаторские факторы, а на традиционализм. То есть, речь должна идти об особом типе цивилизации, и в целом о так называемом цивилизационном подходе к истории, который, по сути, и предопределяет все развитие той или иной страны, и Россия здесь не исключение - такова точка зрения А.С. Ахиезера [4].

Первая половина 1990-х гг. отмечена появлением большого количества исследований по российской истории, в которых центральной точкой отсчета был ци-

вилизационный подход.

Но к середине тех же 1990-х гг. обозначился и ряд серьезных дискуссионных моментов, которые по сути разделили «цивилизационнщиков» на различные направления.

Во-первых, так называемое «консервативно-романтическое». Оно в известной степени генерирует концепцию евразийства, появившуюся еще в начале 1920-х гг. в среде русской эмиграции и поддержанную концепцией «сменовеховства», получившей «подпитку» в нэповской России [12].

Последователи этого, «консервативно-романтического» направления отстаивают право российской цивилизации на уникальности и самодостаточности, утверждая, что спасение России кроется именно в этих геополитических характеристиках. А православие, общинность, соборность, державность, добавляют российской цивилизации своеобразную защиту от влияния со стороны иных цивилизаций, могущих оказать разлагающее влияние на ментальность русского человека [23].

Во-вторых, так называемое «консервативно-либеральное» направление. Последнее базируется на соединении в российской цивилизации противоположных – и «восточных» и «западных» начал, которые благодаря синтезу создавали бы для российской ментальности особые формы существования, характеризовали бы российскую уникальность [21].

Исследователи Л.И. Семенникова [25], Б.С. Ерасов [17], И. Ионов [18], М.А. Емельянов-Лукьянчиков [15], Н.М. Морозова [21], И.Г. Яковенко [34; 35], Л.Б. Алаева [2] и ряд других (представляющие как «консервативно-романтическое», так и «консервативно-либеральное» направления) в отличие от А.С. Ахиезера задали цивилизационному вектору в изучении отечественной истории совершенно иной, по своему оригинальный формат, отличающийся от чисто философских подходов указанного автора.

В центр их скорее историософских, чем чисто исторических разработок вводились аспекты, имеющие предопределяющее значение для «оси» отечественной истории, такие как, например, природно-климатические факторы, географическая среда, хозяйственные уклады и социальные особенности, государственные традиции, особенности религиозного, ментального плана, и, наконец, сосуществование с иными цивилизациями.

По каждому из этих аспектов существует на настоящий момент времени обширная литература, в которой представлен не только анализ особенностей перечисленных аспектов, но и представлен их механизм влияния на формирование и эволюцию российской цивилизации в целом и в частности [31].

Для последнего из двух отмеченных выше направлений (консервативно-либерального) свойственной выстраивание своего видения российской истории на базе концепции о некоем «цивилизационном расколе», на отсутствии в ее истории, так называемой «нормативной серединности» (Б. Ерасов), на противопоставлении и противостоянии «восточного» и «западного» компонентов [16].

Стоит в этой связи обратиться к многочисленным исследованиям Л.И. Семенниковой, которая, характеризуя позицию «цивилизационщиков» утверждает, что нет никаких оснований утверждать о существовании единой мировой цивилизации [26].

Это, скорее желаемое, выдаваемое за реальность, которая не подкреплена никаким существенными факторами, - такова позиция оппонентов («официальных» и не афиширующих свою «оппонентность») Л.И. Семенниковой [10; 11].

Л.И. Семенникова также утверждает, что концепция единой всемирной цивилизации базируется на единообразии и унификации человеческой эволюции – как в начале его, так и в настоящее время, в продолжающемся социальном движении [26].

Но России, это твердое убеждение Л.И. Семенниковой и ее последователей, ни одним из аспектов не подходит под указанные стандарты. В своем развитии она то двигалась в сторону восточных, то западных цивилизаций, но всегда выбирала свой уникальный путь, предопределенный в первую очередь социальными традициями и ментальностью. То есть, по твердому убеждению, рассматриваемого нами автора, Российское государство представляло собой некий «дрейфующий» объект, существующий перекрестке иных цивилизационных полей, являющихся своеобразными «магнитами». Именно из-за «дрейфа» перед Россией вот уже много веков стоит проблема альтернативного выбора [30].

Л.И. Семенникова рассматривала Россию и ее историю, российскую цивилизацию, как территорию столкновения двух диаметрально противоположных аспектов – так называемой «почвы» и «цивилизации» [27].

Стремясь оставаться объективной, автор подобного подхода, утверждала о присущих и «почве» и «цивилизации», как положительных, так и отрицательных начал.

«Почва» - насыщенная духовностью культура, праведники и подвижники, мыслители, подпитывающие традиции народной ментальности. «Почва» — это тот

социально-экономический уклад, который приемлем большинством «верноподданных» [33].

«Цивилизация» - отказ от идей и модели автаркии, от закрытости, от возможности «впитывания» новых идей (чисто технологического, а не идеологического плана), взаимопонимание и взаимопроникновение культур народов.

Согласно Л.И. Семенниковой, в чистом виде ни одно из начал (ни «почва», ни «цивилизация»), не выражают и не предопределяют вектор оптимального развития России, правомерно говорить об их синтезе [25].

Л.И. Семенникова, как основной «разработчик идеи «цивилизационного» подхода доказывает свой тезис о синтезе двух начал сквозь призму противостояния «почвы» и «цивилизации» в условиях советского этапа истории России [24].

По ее мнению, источником русской революции 1917 г. выступала именно отечественная «почва». Отсюда и сама характеристика революции – российская, и основной базовый стержень революции – «общинная революция», и роль и значение в революции «человека с ружьем» (то есть военнослужащего), который выступал основным действующим лицом в смене власти в России еще за долго до 1917 г. (например, «дворцовые перевороты» с участием гвардии) [3], а рассуждения о марксизме, как привнесенном из вне учении, не имеют никакого под собой основания, поскольку являлись чисто западной идеологической установкой. Но благодаря своим идеям уравнительности близким принципам общинности и соборности) дали всходы в российском обществе, – таков вывод отечественных исследователей. Иными словами, концепция «почвеннического» российского большевизма бесспорна, и его победа обусловлена превалированием российской социальной специфики и российской экономической многоукладностью [8].

Эти две особенности в 1917 г. получили «подпитку» благодаря мировой войне, росту социальной напряженности из-за падения уровня материального благосостояния, ухудшения дел в крестьянском хозяйстве, нехватки элементарных продуктов питания, религиозных и этнических конфликтов и проч., что и породило февральско-октябрьский (1917 г.) «выброс» социальных эмоций. А большевики лишь умело воспользовались накопленной отрицательной энергией общества, направив недовольство в то политическое русло, по которому и пришли к власти, - такова позиция известного в современной исторической науке исследователя В.П. Булдаков [6].

Сторонники цивилизационного подхода считают, что российская цивилизация никогда не сможет быть преобразована по «эпигонски созданным» западным парадигмам. «Почва» их отторгнет, - таково мнение современных отечественных исследователей, — это мнение Л.И. Семенниковой и ее последователей [26].

Цивилизационный подход получил определенную подпитку благодаря идейно-политическим событиям последних нескольких десятилетий, о чем свидетельствуют работы оппонентов «цивилизационщиков» [5; 9]. Что свидетельствует о некоем рациональном зерне в данном исследовательском подходе, в котором выявлена «органическая» ткань отечественной истории, — это с одной стороны. Но, с другой стороны, полный отказ от формационного подхода порождает не только многочисленные вопросы, но и возможность ухода в энтропию, как акцентируют внимание исследователи [14].

Все дело в том, что благодаря формационному подходу фиксировались и объяснялись не только (и не столько) количественные, сколько качественные изменения в историческом развитии. Цивилизационному подходу этого как раз и не достает. Конечно, преемственность в истории никто не отменял, но можно согласиться со сторонниками формационного подхода, этого недостаточно, чтобы объяснить причины, ход и последствия важнейших в истории российского государства интегральных социальных кризисов (см. исследование Г.М. Ипполитова) [19].

Суммируя все выше сказанное об освещении в отечественной исторической литературе особенностей как формационного, так и цивилизационного (и его направлений) подходов, необходимо указать на важность существующего исследовательского плюрализма [1; 7].

Поскольку последний (который можно характеризовать и как историографический) представляет собой порождение плюрализма идеологического, то содержит в себе как плюсы, так и минусы.

Плюсы «новых» историографических подходов, среди которых кроме цивилизационного можно еще назвать так называемый «формационно-ревизионистский», «нео-ревизионистский», «стадиальный», «векторно-осевой», заключаются в том, что они высветили существовавшие до сих исследовательские лакуны, логические связи исторического процесса, неизвестные факты и события. Современные исследователи подчеркивают, что это дало возможность историческим познаниям быть более разносторонним [28]. А плюрализм историографических направлений, их состязательность (но не противостояние) способствует эволюции научной мысли.

Среди минусов стоит отметить бескомпромиссную прямолинейность некоторых подходов, обобщений и оценок, экстраполированных в прошлое исследова-

тельской ретроспективы. Кроме того, методология ряда историографических направлений и современных исследований представляет собой историософское препарирование чисто политических вызовов современности или перелицованных теорий времен начала XX в. (неоевразийсто, неосменовеховство) [13]. Переосмыслению и разработке собственных методологических подходов исторической науки внимания историками уделялось очень мало [2].

Еще одно обобщение, вытекаемое из анализа состояния дел в современной отечественной историографии – взаимосвязь с государственной идеологией.

В советское время схема была проста: власть формулировала так называемый «социальный заказ», а историография жестко придерживалась определенных идеологических [29].

В 1990-е гг. подобного рода модели изменились, но не кардинально, о чем свидетельствовали многочисленные научно-популярные работы того времени. Так, например, средства массовой информации, «слышали» от историков то, что соответствует их политической позиции.

Давление на историографию оказывали разнообразные фондов, которые - при практически нулевом государственном финансировании – предопределяли вектор научных исследований [29].

Как демонстрируют современные исторические исследования, выдержать прессинг очень сложно. Все попытки возвыситься над политическими пристрастиями общества и политических партий, и стать «чистой наукой» оборачиваются тем, что историография просто никому не нужна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов В.Б. Война патриотизмов. Пропаганда и массовые настроения в России периода крушения империи. М., 2023;
2. Алаев Л.Б. Станет ли цивилизационный подход научным методом? // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 2013. №. 3. С. 5–14.
3. Андронова А.П., Карапкова О.Г. Роль гвардии в дворцовых переворотах // Молодой ученый. 2022. № 45. С. 214–215.
4. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). М., 2008.
5. Булдаков В.П. «Отцы» и «дети» российской Клио. Историографическое эссе // Историческая экспертиза. 2023. № 3. С. 193–201;
6. Булдаков В.П. Марксизм, Ленин, революция: метаморфозы великой легенды // Российская история. 2020. № 2. С. 3–24.
7. Булдаков В.П. Революция 1917 года в новейших российских исследованиях // На рубеже эпох: русский и немецкий опыт 1917–1919 гг. Берлин, С. 309–327.
8. Булдаков В.П. Революция или бунт, на массовая борьба или Погромное хулиганство. Взгляд из сегодняшнего дня // Новое литературное обозрение, 2024. Вып. 5. С. 126–131.
9. Булдаков В.П. Слухи, эмоции, большевизм // Вестник Тверского государственного университета. 2023. № 3. С. 5–21.
10. Булдаков В.П. Страсти революции: эмоциональная стихия 1917 года. М. 2024.
11. Булдаков В.П. Утопия, агрессия, власть. Психосоциальная динамика постреволюционного времени. Россия, 1920–1930. М., 2012;
12. Вахитов Р.М. Евразийская концепция литературы: цивилизационный подход и формальный метод в работах Н.С. Трубецкого о литературе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. №. 7 (156). С. 90–95.
13. Вахитов Р.М. Русская идея в евразийстве и ее преломление в современности // Вопросы философии. 2024. № 9. С. 78–92.
14. Воробьев Г.А. Лубский Р.А. Социальная энтропия в российском обществе: траектория репрезентации. Ростов-на-Дону, 2017.
15. Емельянов-Лукьянчиков М.А. Концепция исторического развития в наследии русских и европейских основателей цивилизационного подхода: Автореф. дисс. . . к.и.н. М., 2006.
16. Ерасов Б. О статусе культурно-цивилизационных исследований Россия-Запад-Восток // Цивилизации и культуры. Вып. 1. Россия и Восток: цивилизационные отношения. М., 1994. С. 19.
17. Ерасов Б. Универсальность и самобытность. М., 2002.
18. Ионов И. Современные подходы к изучению цивилизаций // Сравнительное изучение цивилизаций мира. М., 2000.
19. Ипполитов Г.М. Формационный подход к познанию истории: исчерпан ли его потенциал? // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 6. С. 231–239.
20. Ковальченко И.Д. Теоретико-методологические проблемы исторических исследований // Новая и новейшая история. 1995. № 1. С. 23.
21. Морозов Н.М. О поиске принципов цивилизационного подхода (по материалам отечественной историографии конца XX — начала XXI вв.) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История, Политология, Экономика, Информатика 2012. Вып. 22. №. 7 (126). С. 230–235.
22. Нарежный А.И. М.М. Сперанский о модернизации системы российского самодержавия // Петербургский исторический журнал. 2023. № 2. С. 66–75.
23. Перевезенцев С.В., Селезнева А.В., Евгеньева Т.В., Сорокопудова О.Е., Страхов А.Б., Палитай И.С., Скипин Н.С., Боронин А.Р., Тулегенова Д.Д., Шакирова А.А., Турков Е.А. Русские ценности. М., 2024.
24. Семенникова Л.И. «Советский проект» как теоретический инструмент исследования отечественной истории // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество), 2015: № 2. Апрель-июнь. С. 10–15.

25. Семенникова Л.И. Концепт цивилизации в современной историографической ситуации в России: исследовательский потенциал, ограничения, опыт применения // Историки размышляют. М., 2003. С. 17, 18.
26. Семенникова Л.И. Проблемы цивилизационного подхода к истории. Уфа, 1994.
27. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М., 2008.
28. Согрин В.В. Американская цивилизация. М., 2020.
29. Согрин В.В. Идеология и историография в России: нерасторжимый брак? // Вопросы философии. 1996. № 8. С. 3–19.
30. Шайрян Г.П. Российская государственность и этапы ее эволюции до 1917 г. в парадигме цивилизационно-культурного подхода // Актуальные проблемы истории российской государственности: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, Зеленоград, 22 марта 2024 г.). М., 2024. С. 254–266.
31. Шрейбер В.К. О формациях, редукционизме и цивилизационном подходе: методологические размышления // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: История. 1993. № 2. С. 12–22;
32. Щипков А.В. Цивилизационный расизм и возможность исторических исследований в рамках цивилизационного подхода // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 53–64.
33. Яковенко И.Г. Познание России: цивилизационный анализ. М., 2012.
34. Яковенко И.Г. Пристально вглядываясь. Кривое зеркало русской реальности: статьи 2014–2017 годов. М., 2018.
35. Яковенко И.Г. Риски социальной трансформации российского общества: культурологический аспект. М., 2006.

© Куренкова Евгения Алексеевна (ea.kurenkova@guppros.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.26

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОТИВОГАЗОВОЙ ЗАЩИТЫ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

ORGANIZATION OF GAS MASK PROTECTION DURING THE FIRST WORLD

I. Lavrova
N. Kopayeva
E. Selikhov

Summary: The article examines the development of personal protective equipment caused by the use of chemical weapons during the First World War (1914-1918) - a new and terrible threat that first appeared in a global conflict. It was then that the evolution of protective technologies against poisoning during chemical attacks began. The article pays special attention to the developments of Russian scientists.

Keywords: gas attack, poisonous substances, gas mask, Prokofiev mask, respirator of the "Mining Institute", gas mask of Zelinsky-Kummant, chemical weapons.

Лаврова Ирина Анатольевна
Кандидат исторических наук, Ордена трудового красного знамени ФГБОУ ВО Московский технический университет связи и информатики
iralavrova@mail.ru
Копаева Нина Викторовна
Кандидат исторических наук, Ордена Трудового Красного Знамени ФГБОУ ВО Московский технический университет связи и информатики
iralavrova@mail.ru
Селихов Егор Александрович
кандидат исторических наук, Ордена Трудового Красного Знамени ФГБОУ ВО Московский технический университет связи и информатики
e.a.selihov@mtuci.ru

Аннотация: В статье рассмотрено развитие средств индивидуальной защиты, вызванное применением химического оружия в годы Первой Мировой войны (1914-1918гг) – новой и страшной угрозы, впервые проявившейся в глобальном конфликте. Именно тогда началась эволюция защитных технологий от отравления при химических атаках. В статье уделено особое внимание разработкам российских учёных.

Ключевые слова: газовая атака, отравляющие вещества, противогаз, маска Прокофьева, респиратор «Горного института», противогаз Зелинского-Кумманта, химическое оружие.

Начавшаяся 110 лет назад Первая мировая война (1914–1918) стала поворотным моментом для человечества. Понимание того времени критически важно, а его исторические уроки не теряют своей ценности и сегодня.

Развитие средств индивидуальной защиты (СИЗ) представляет собой ключевое направление в обеспечении безопасности населения и противодействии чрезвычайным ситуациям. Массовое применение химического оружия в период Первой мировой войны (1914–1918 гг.) стало критическим фактором, стимулировавшим ускоренное совершенствование технологий защиты. Данный исторический прецедент не только выявил катастрофические последствия химических атак, но и заложил основы для последующего развития СИЗ. Современные достижения в данной области во многом базируются на научных разработках, среди которых значительная роль принадлежит исследованиям российских ученых. Их вклад охватывает как теоретические основы противодействия химическим угрозам, так и практические решения, обеспечивающие повышение эффективности средств защиты.

22 апреля 1915 года в районе г. Ипр (Бельгия) германскими войсками было осуществлено первое массированное применение химического оружия в современной истории. В ходе атаки из 5730 баллонов было выпущено 168–180 тонн хлора [1. С. 75–81]. В результате 5–8-минутного воздействия газового облака пострадало около 15 тыс. военнослужащих Антанты, из которых 5 тыс. случаев закончились летальным исходом [1. С.71-85].

Применение химического оружия потребовало срочного создания эффективных средств защиты и организации системы химической подготовки войск, включая подготовку специализированных кадров. На начальном этапе технологическое лидерство в этой области принадлежало Германии. Немецкие войска первоначально использовали примитивные средства защиты: – ватные прокладки, пропитанные раствором гипосульфита натрия – элементарные респираторные устройства. Однако данные средства имели существенные недостатки:

- необходимость постоянного удержания рукой;
- ограничение боеспособности личного состава;
- низкая эффективность защиты.

Эти проблемы привели к быстрой эволюции средств

защиты - уже вскоре были разработаны более совершенные модели, включая фиксируемые носовые повязки с системой завязок [2].

Параллельно с противогазами применялись респираторные системы, принцип действия которых основывался на расширении площади фильтрующей поверхности. Одним из первых образцов такого типа стал британский «Black Veil Respirator» (известный как "черная вуаль").

Конструкция данного устройства включала:
— фильтрующий элемент из хлопковой ваты;
— защитный чехол из черной кисеи;
— крепежную систему в виде поперечного бинта с затылочными завязками;
— дополнительную функцию защиты глаз за счет верхнего края кисеи.

Эксплуатационные характеристики:
— эффективность против слабых концентраций хлора;
— недостаточная герметичность прилегания;
— низкая механическая прочность материала;
— склонность к внезапному разрыву в процессе использования.

Данная модель, несмотря на свои ограничения, представляла важный этап эволюции средств защиты, демонстрируя переход от примитивных решений к более сложным техническим разработкам.

Осенью 1915 года сложились два принципиально разных подхода к созданию противогазов [4]:
1. Влажные противогазы нейтрализовали отравляющие вещества через пропитанную химикатами ткань при контакте.
2. Сухие противогазы очищали воздух с помощью фильтрующих коробок, содержащих твердые сорбенты.

В этот период британскими инженерами был разработан «Гипо-шлем» – маска из пропитанной гипосульфитом фланели. Конструктивно он представлял собой мешок с прорезями для глаз (с целлулоидными или стеклянными очками), нижний край которого заправлялся под воротник, обеспечивая герметизацию.

Однако применение немецкими войсками смеси хлора с фосгеном потребовало модернизации шлема: конструкция «Гипо-шлема» была усовершенствована:
— Для нейтрализации фосгена добавили специальную пропитку;
— Усилили защиту внутренним тканевым слоем;
— Для улучшения дыхательной функции оснастили его мундштуком с выдыхательным клапаном [4]. Данные изменения отразили важный этап эволюции противогазов: от примитивных решений к сложным адаптивным системам, отвечающим на усложнение химического оружия.

Наиболее эффективная модель СИЗ к 1915 году была создана в России — противогазовая маска Химического комитета Главного артиллерийского управления инженера Н.Т. Прокофьева. Решающую роль сыграло открытие профессора В.М. Горбенко, обнаружившего, что уротропин обладает уникальными свойствами по нейтрализации фосгена. Это позволило разработать пропитку, превосходившую британские аналоги в 6 раз. Ключевые особенности конструкции маски Прокофьева:
1. 30-слойная структура из специальной ткани;
2. Инновационный состав пропитки: водная основа, глицерин, поташ, гипосульфит и уротропин
3. Специфическую форму исполнения: – «рыльцевую» конструкцию – герметичные очковые узлы в

Рис. 1. Первый войсковой германский противогаз (весна 1915 г.) [3]

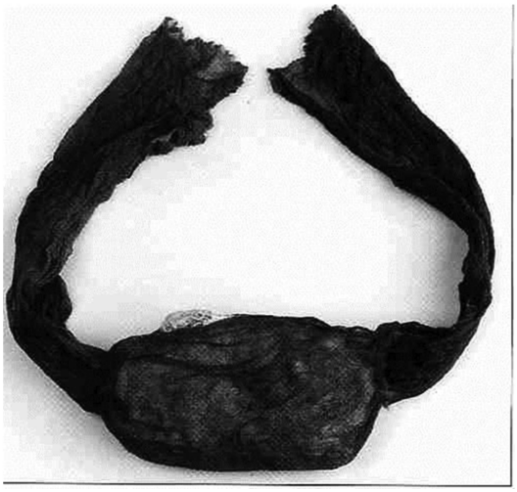


Рис. 2. Респиратор из черной кисеи («черная вуаль»). 1915 год [3]

металлической оправе.

Данная разработка продемонстрировала значительный научно-технический потенциал русской школы химической защиты, позволивший создать средство индивидуальной защиты, превосходящее зарубежные аналоги по ключевым параметрам [3].

На протяжении 1915 года происходила активная модернизация средств химической защиты. Немецкие инженеры совершили технологический прорыв, разработав противогаз со съемным фильтрующим элементом (однослойный патрон модели 28/8).

Конструктивные особенности немецкой разработки включали:

1. Фильтрующий состав:
— гранулированный диатомит или пемза (2–3 мм в диаметре);
— пропитка раствором поташа;
— угольное покрытие (тонкий слой древесного угля).

2. Эксплуатационные преимущества:
— время надевания - несколько секунд;
— удобство использования в боевых условиях;
— возможность быстрой замены фильтра.

Данная система демонстрировала значительное превосходство над влажными масками стран Антанты, процесс надевания которых занимал несколько минут. Немецкая конструкция стала важным этапом в эволюции средств индивидуальной защиты, заложив принцип модульного фильтрующего элемента [3].

В Российской империи разработка сухих противогазов велась параллельно в нескольких научных центрах. В Императорском техническом училище [5] исследования сосредоточились на усовершенствовании химических поглотителей, тогда как в Санкт-Петербургском Горном институте А.А. Трусевич разработал «респиратор Горного института» [4], адаптировав горноспасательные технологии. Однако эти ранние модели не обеспечивали необходимой надежности.

Переломный момент наступил благодаря исследованиям профессора Н.Д. Зелинского, который после первых сообщений о газовых атаках начал систематические поиски эффективного защитного решения. Его новаторский подход заключался в активации адсорбционных свойств древесного угля.

2 августа 1915 года на экстренном заседании Экспериментальной комиссии в Москве Зелинский представил революционные данные о поглотительной способности активированного угля. Это выступление стало катализатором для начала практических испытаний.

В сотрудничестве с инженером М.И. Куммантом с завода «Треугольник» к началу 1916 года была разработана оптимальная конструкция противогаза, объединившая:

1. Научные достижения в области активации угля;
2. Инженерные решения в проектировании фильтрующих устройств;
3. Практический опыт промышленного производства.

Этот симбиоз научной мысли и технологических возможностей позволил создать принципиально новое средство защиты, превосходящее существующие аналоги.

Рис. 3. «Шлем Гипо», 1915 год [3]

Рис. 4. Маска Прокофьева. Осень 1915 года [3]

Рис. 5. Германские солдаты в прорезиненных противогазовых масках с однослойным патроном образца 28/8 [3]

Рис. 6. Русский солдат в противогазе Зелинского–Кумманта. Январь 1916 года [3]

Рис. 7. Патрон образца 11-С-11 и защитная маска. 1918 год [2]

Рис. 8. Маски для собак и лошадей в годы Первой мировой войны [4]

К началу 1917 года противогазы системы Зелинского-Кумманта получили полное распространение в русской армии. Их эффективность оказалась столь высока, что немецкое командование уже в январе 1917 года полностью прекратило газобаллонные атаки на Восточном фронте [2].

Немецкие войска ответили на этот вызов созданием в феврале 1916 года усовершенствованного фильтрующего патрона модели 11/11, который включал:

1. Трехслойную систему фильтрации:
— Нижний слой: традиционный состав (аналогичный патрону 28/8);
— Средний слой: активированный уголь с повышенной адсорбционной способностью (явное заимствование русских разработок);
— Верхний слой: диатомит с уротропиновой пропиткой.

Дальнейшее развитие немецких средств защиты привело к появлению в начале 1918 года более совершенного двухслойного патрона 11-С-11 (известного как «патрон Зонтага»), что ознаменовало новый этап в эволюции противогазовых технологий.

Следует отметить, что разработка защитных средств велась не только для людей, но и для животных, игравших важную роль в военных действиях. В частности, специальные противогазы создавались для лошадей (основной тягловой силы армии) и собак (использовавшихся для связи и санитарной службы). Эти защитные приспособления разрабатывались с учетом анатомических особенностей животных и выполняли те же функции, что и человеческие аналоги – фильтрацию отравляющих веществ и защиту органов дыхания.

Данный факт свидетельствует о комплексном подходе воюющих сторон к проблеме химической защиты, охватывавшем все элементы армии, включая четвероногих «бойцов». Особое внимание к защите животных подчеркивает их стратегическое значение в условиях Первой мировой войны, где механизация еще не полностью заменила живую силу в выполнении многих военных задач.

Первая мировая война ознаменовалась переломом в военной истории с началом применения химического оружия. До 1945 года и появления ядерного оружия отравляющие вещества оставались самым смертоносным видом вооружений. Город Ипр (Бельгия) стал мрачным символом этой эпохи, предвосхитив позже печальную роль Хиросимы как символа ядерной угрозы.

Примечательно, что международные запреты на использование химического оружия были установлены заранее. Еще Гаагская конвенция 1907 года (статья 23) запрещала применять «яд или отравленное оружие» [6]. Женевский протокол 1925 года не только подтвердил этот запрет, но и закрепил «непреходящую действенность» запрета на удушающие, ядовитые и бактериологические средства [7].

Однако эти меры не остановили дальнейшее применение отравляющих веществ. Например, в ходе итало-эфиопской войны (1935–1936) итальянские войска использовали иприт и фосген [8]. Фосген, впервые примененный еще в 1915 году, представлял особую опасность: бесцветный газ с запахом прелого сена, он был в пять раз токсичнее хлора и вызывал отек легких с отсроченным действием, что значительно осложняло защиту от него.

Таким образом, несмотря на международные запреты, химическое оружие продолжало использоваться в военных конфликтах, демонстрируя ограниченную эффективность существующих правовых механизмов.

Нацистская Германия, избегая открытого применения химического оружия на фронтах, тем не менее продолжала его масштабное производство. По окончании Второй мировой войны союзники обнаружили колоссальные запасы - 302 875 тонн химических боеприпасов, включавших свыше 66 000 тонн чистых отравляющих веществ [9.С. 130].

Химическая война продолжилась и в послевоенные десятилетия. В период Вьетнамского конфликта (1957–1975) вооруженные силы США систематически использовали химические вещества. Официальная статистика Пентагона свидетельствует о распылении 72 миллионов литров дефолианта «Эйджент Оранж» (в том числе 44 млн литров диоксинсодержащих смесей) на 10% южновьетнамской территории. [10. С.132-136]

Несмотря на столетний опыт противодействия, химическая угроза сохраняет свою актуальность. Хотя уроки Первой мировой войны в области химической защиты представляют значительную историческую ценность, современная цивилизация по-прежнему остается крайне уязвимой перед этим видом оружия массового поражения. Технический прогресс лишь увеличил потенциальную опасность химических атак, требуя постоянного совершенствования средств защиты и международного контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будко А.А. Применение боевых отравляющих веществ на русско-германском фронте в Первую мировую войну / А.А. Будко, Ю.В. Ивановский // Военно-медицинский журнал. – 2016. – Т. 337, № 2. – С. 75–81.
2. От «шлема Гипо» к защите Зелинского // Офицеры России. Информационно- правоохранительный портал. Электронный ресурс: http://oficery.ru/security/2764 (дата обращения: 14.02.2025 г.)
3. Как совершенствовались противогазы в годы Первой мировой войны // Электронный ресурс: http://allwars.info/news/kak_sovershenstvovalis_protivogazy_v_gody_pervoj_mirovoj_vojny/2 013-03-06-6588 (дата обращения: 14.02.2025 г.)
4. Супотницкий М.В. «Забытая химическая война 1915–1918 гг.» // Офицеры. 2011. No 1 (51). С. 50–55. Электронный ресурс: http://www.supotnitskiy.ru/stat/stat77.htm (дата обращения: 14.02.2025 г.)
5. Багдасарян А.О. Защита населения от бомбардировок и химического оружия в Двинском военном округе в Первую мировую войну / А.О. Багдасарян // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 2(154). – С. 86–94.
6. Конвенция о законах и обычаях сухопутной войны. Гаага, 18 октября 1907 года // Электронный ресурс: http://www.cneat.ru/konv.html (дата обращения: 01.03.2025 г.)
7. Женевский протокол 17 июня 1925 года (Протокол о запрещении применения на войне удушающих, ядовитых или других подобных газов и бактериологических средств) // Электронный ресурс: http://ria.ru/spravka/20100617/246846138.html (дата обращения: 14.02.2025 г.)
8. Тактические выводы об использовании родов войск, технических сил и средств в период итало-абиссинской войны // Электронный ресурс: http://militera.lib.ru/h/korsun_ng6/11.html (дата обращения: 03.03.2025г.)
9. Военная токсикология, радиология и медицинская защита: учебник / В.А. Башарин, Н.Г. Венгерович, А.И. Головко [и др.]. – Санкт-Петербург: Военно-медицинская академия, 2023. – 718 с.
10. Палилов Д.Е. Эколого-экономические последствия военных действий на примере вьетнамской войны / Д.Е. Палилов, М.К. Кривцова, М.А. Подзорова // International scientific and practical Congress of economists and lawyers "contemporary instrumentation of economics. Modernization. New alternatives", Vienna (Austria), 20 сентября 2013 года / ISAE "Consilium". – Vienna (Austria): Международное научное объединение экономистов «Консилиум», 2013. – С. 132–136.

© Лаврова Ирина Анатольевна (iralavrova@mail.ru), Копаева Нина Викторовна (iralavrova@mail.ru),
Селихов Егор Александрович (e.a.selihov@mtuci.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.45

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ В 1917–1922 ГОДАХ. ЧАСТЬ 1. СУБЪЕКТЫ И ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

HISTORICAL EXPERIENCE OF THE INFORMATION SECURITY SYSTEM IN RUSSIAN 1917–1922. PART 1. SUBJECTS AND LEGAL SUPPORT OF INFORMATION SECURITY

T. Timerbulatov
R. Yusupov

Summary: Ensuring information security is a complex process that combines legal, organizational, scientific, technical, and other areas of state activity. Of scientific interest is the question of whether the activities of the Soviet state in the information sphere were systemic in nature in the first years after the October Revolution. Part 1 of this article examines two of several aspects that form the system: the formation of subjects of information security and legal support for information security. At this stage of the study, the following has been established. First, the young state objectively assessed information both as a resource and as a source of threats. Second, the formation of subjects of information security was carried out at the state and party levels from the first days after coming to power and did not stop (improved) throughout the entire period under study. Third, the formation of the legal framework turned out to be a weak link in the entire information security system due to its own lack of system, which began to be overcome in 1922.

Keywords: information, system, information protection, protection from information, ensuring information security.

Тимербулатов Тагир Алифович
кандидат исторических наук, доцент, Башкирский институт социальных технологий (филиал), Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений»
timerbulatov.t.a@yandex.ru
Юсупов Рахимьян Галимьянович
доктор исторических наук, профессор, Уфимский университет науки и технологий
yusupovr.g@yandex.ru

Аннотация: Обеспечение информационной безопасности – процесс сложный, объединяющий правовое, организационное, научно-техническое и иные направления деятельности государства. Научный интерес представляет вопрос, носила ли деятельность советского государства в информационной сфере системный характер в первые годы после Октябрьской революции. В части 1 настоящей статьи изучены два из ряда аспектов, образующих систему: формирование субъектов обеспечения информационной безопасности и правовое обеспечение информационной безопасности. На данном этапе исследования установлено следующее. Во-первых, молодое государство объективно оценивало информацию и как ресурс, и как источник угроз. Во-вторых, формирование субъектов обеспечения информационной безопасности осуществлялось на государственном и партийном уровнях с первых дней после прихода к власти и не прекращалось (совершенствовалось) на протяжении всего исследуемого периода. В-третьих, формирование правовой базы оказалось слабым звеном всей системы обеспечения информационной безопасности в силу собственной бессистемности, которая начала преодолеваться с 1922 года.

Ключевые слова: информация, система, защита информации, защита от информации, обеспечение информационной безопасности.

Введение

Ретроспективный обзор процессов, связанных с информационной безопасностью, осложнен тем, что сам термин «информационная безопасность» относительно нов, но информация как ресурс и одновременно источник угроз занимала человечество во все времена. Поэтому для понимания термина сошлемся на современное его толкование и рассмотрим, каким образом ключевые свойства явления проявлялись в иной исторической обстановке. Но прежде заметим, что в современных определениях информационной безопасности имеются разночтения. Приведем примеры по принципиальному признаку – объекту безопасности. Так, Е.В. Вострецова предлагает понимать информационную безопасность как «состояние защищенности информационных ресурсов (информационной среды) от внутренних и внешних угроз, способных нанести ущерб интересам личности, общества, государства (национальным интересам)» [1, с. 15]. Причем Е.В. Вострецова не одинока. Позиция, согласно которой объектом безопасности признается информационная среда, широко распространена. Но есть другая позиция, изложенная в официальных документах России, в частности, в Доктрине информационной безопасности РФ, где под информационной безопасностью понимается «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз <…>» [2]. В литературе можно найти и пояснения поданной проблеме. Коллектив авторов одного из тематических

изданий предлагает рассматривать информационную безопасность в широком и узком значениях. В определении Доктрины заложен широкий смысл. При этом важно понимать, что проблема обеспечения информационной безопасности актуализировалась в связи с развитием информационных технологий и их внедрением во все сферы человеческой деятельности, что придало особое значение информационно-техническому аспекту информационной безопасности, который и лег в основу ее узкого толкования. На первый взгляд, чтобы избежать разночтения, можно было бы, в узком смысле использовать понятие «защита информации», но авторы пишут, что такая подмена некорректна, ибо безопасность (как и защищенность) – это состояние, а защита – процесс [3, с. 6]. Понятие «информационная безопасность» оказалось востребованным и у стороны, задачи которой не имеют исключительной привязки к текущему уровню развития технологий (прежде всего у государства, которое не может себе позволить ограниченный взгляд на информационную сферу), и у стороны, сконцентрированной на технологических задачах, которой тоже нужен термин.

Историческое исследование обращается к прошлому и не опирается на узкое понимание информационной безопасности, а с широкой точки зрения, считаем, полезно принять во внимание официальную трактовку термина «обеспечение информационной безопасности». В Доктрине он определен как «осуществление взаимоувязанных правовых, организационных, оперативно-разыскных, разведывательных, контрразведывательных, научно-технических, информационно-аналитических, кадровых, экономических и иных мер по прогнозированию, обнаружению, сдерживанию, предотвращению, отражению информационных угроз и ликвидации последствий их проявления» [2].

Важно также понимать, что обеспечение информационной безопасности в узком смысле подразумевает принятие мер защиты собственно информации от незаконного распространения, рассекречивания, искажения и пр. Обеспечение информационной безопасности личности, общества и государства тоже включает меры защиты информации, ведь незащищенная информация в конечном итоге становится причиной незащищенности личности, общества и государства. Но в данном случае следует учитывать иные формы информационных угроз, например, распространение чужой ложной, враждебной и иной информации в пропагандистских целях, а помимо угроз – собственные пропагандистские мероприятия, способные влиять на общественное мнение.

Все изложенное – о современности, но сложившаяся система обеспечения информационной безопасности имеет исторические корни и является продолжением решений и действий, характерных для предыдущих периодов. Опыт обеспечения информационной безопасности будем изучать по двум направлениям: защита информации (собственной) и защита от информации (чужой, враждебной). Коснемся и вопроса о распространении информации в своих интересах. Отметим также, что многие аспекты поднятой темы хорошо изучены. Мы же ставим перед собой задачу объединить разрозненные сведения, чтобы ответить на главный вопрос, носила ли деятельность государства в информационной сфере системный характер в первые годы после Октябрьской революции на этапе становления новой государственности. Для этого нужно последовательно ответить на ряд уточняющих вопросов. В части 1 настоящей статьи ответим на два из них.

Субъекты обеспечения информационной безопасности

Вопрос первый касается субъектов обеспечения информационной безопасности. Общеизвестно, что в нашей стране была сформирована однопартийная система и партия большевиков, прошедшая путь от РСДРП (б) до КПСС, являлась в советский период руководящей силой государства и общества. По этой причине, на первый взгляд, логично начать с субъектов информационной безопасности в партийной инфраструктуре. Но есть основания этого не делать – в Советах начального этапа большевики доминировали, но до однопартийной системы дело еще не дошло. Поэтому начнем с советских государственных органов. Подчеркнем, что на заре советской власти информационная сфера имела для зарождающегося государства огромное значение, причем не только ввиду революционной неопределенности (власть недостаточно захватить, ее еще надо удержать). Проблему актуализировали военные реалии. Октябрьский переворот 1917 г., позднее названный Великой Октябрьской социалистической революцией, произошел во время Первой мировой войны. В 1918 г. молодая республика из нее вышла на невыгодных условиях, но оказалась в состоянии новой – гражданской – войны.

В день октябрьского переворота 1917 г. открылся II Всероссийский съезд Советов рабочих и солдатских депутатов, провозгласивший себя высшим органом государственной власти. На съезде был избран состав Всероссийского центрального исполнительного комитета (ВЦИК), сформировано новое правительство – Совет народных комиссаров (СНК) и задекларированы первые народные комиссариаты (наркоматы), т.е. министерства раннего советского образца. В рамках исследуемой темы выделим среди них Народный комиссариат по военным и морским делам, Народный комиссариат по иностранным делам, Народный комиссариат внутренних дел (НКВД) [4, с. 7]. Скорое решение об учреждении наркоматов не означала столь же скорой организации их деятельности. События происходили на фоне массового

саботажа. Не приступили к работе и не передали дела в том числе руководящие и рядовые работники дореволюционных министерств. Так, например, «системная работа НКВД развернулась только в апреле-мае 1918 г., когда, был преодолен саботаж, сформирован новый штат и более-менее действующая структура НКВД» [5, с. 134]. При этом нельзя сказать, что наркоматы в первое время вообще не функционировали. В частности, не выпускались из виду некоторые вопросы информационной безопасности. Например, в декабре 1917 г. вышла инструкция «О правилах въезда и выезда из России», разработанная наркоматами внутренних дел и по иностранным делам [6, с. I85–186]. Документ среди прочего обозначил довольно узкий круг лиц, которым разрешался въезд в страну. Кроме того, перемещения через границу были взяты под паспортный контроль. Менялись лишь полномочия государственных органов по выдаче заграничных паспортов. Изначально этими полномочиями обладали различные подразделения, в т.ч. в системах НКВД и губернских Советов. С апреля 1919 г., согласно Декрету СНК О порядке выдачи заграничных паспортов, – только Наркомат по иностранным делам [7, с. 99–100]. НКВД, приступив к полноценной работе, в свою очередь получил множество полномочий, связанных с информацией, включая обеспечение общественной безопасности, а также охрану почты, телеграфа, телефона, путей сообщения и других значимых объектов [4, с. 7].

К числу важнейших субъектов обеспечения информационной безопасности следует отнести Всероссийскую чрезвычайную комиссию (ВЧК) при СНК. Согласно протоколу заседания СНК от 7 декабря 1917 г., постановление о ее создании было принято после доклада Ф.Э. Дзержинского об организации комиссии по борьбе с саботажем, но с поправкой – «по борьбе с контрреволюцией и саботажем». Изначально предлагалось включить в ее состав три отдела, в т.ч. информационный [8, л. 161–162]. Однако со временем (в 1918–1922 гг.) были уточнены задачи (борьба с диверсиями на транспорте, шпионажем и диверсиями в промышленности, внешняя разведка и пр.) и расширена структура Комиссии. В литературе отмечается, что система госбезопасности многократно реформировалась (ВЧК – ГПУ – ОГПУ – НКВД – НКГБ – МГБ – МВД – КГБ), в ней создавались различные новые подразделения, но организованные при ВЧК (т.е. до 1922 г.) направления деятельности впоследствии оставались неизменными и встраивались в текущую структуру ведомства [4, с. 9].

Другие упомянутые госорганы тоже подвергались преобразованиям. Но в данном случае мы подчеркиваем, что совокупность органов (исполнителей), в задачи которых входило в том числе и не в последнюю очередь обеспечение информационной безопасности, формировалась с первых дней существования Советской республики.

Теперь рассмотрим, как в число субъектов обеспечения информационной безопасности включался большевистский партийный аппарат. Понятно, что работа с информацией лежит в природе любой политической партии, и РСДРП (б) (с марта 1918 г. РКП (б)) не была исключением. Она имела большой опыт подпольной конспиративной работы. И до, и после революции меняла свою организационную структуру в зависимости от текущих задач, ее группы в соответствии с задачами плотно занималась пропагандистской деятельностью, причем дифференциация этой деятельности некоторое время носила социальный характер, т.е. подразумевала работу с молодежью, женщинами, крестьянами, военными, военнопленными и пр. Организационные изменения отмечаются с 1919 года. В апреле 1919 г. был создан информационный отдел для установления и поддержки связей между центром и провинциальными партийными организациями. В мае 1919 г. – отряд особого назначения в составе Секретариата ЦК для охраны Кремля. Вскоре – издательский отдел ЦК. В августе 1920 г. – агитационно-пропагандистский отдел (Агитпроп). При Управления делами существовал секретный отдел, включавший общую и секретную канцелярии. В 1921 г. на его базе было учреждено бюро Секретариата, в состав которого вошли секретная канцелярия и шифр-бюро. Этот краткий подбор фактов из публикации М.В. Зеленова [9, с. 105–115] позволяет заключить, что партия большевиков плотно работала в информационной сфере. Вместе с тем она, будучи направляющей силой Октябрьской революции (согласно Программе РСДРП (1903)), отнюдь не сразу после революции на организационном уровне наладила связь с новым государственным аппаратом (связь была, но носила персональный характер), что подчеркнул и сам М.В. Зеленов. Руководящая роль партии начала проявляться с 1919 года. В это время продолжалась гражданская война, в стране царил экономический, политический и социальный хаос. В этих условиях роль лидера снова взяла на себя партия большевиков – в марте 1919 г. была принята новая Программа РКП (б). В Программу входил блок задач по воспитанию «поколения, способного окончательно установить коммунизм», среди которых значилась задача развития «самой широкой пропаганды коммунистических идей» с использованием «аппарата и средств государственной власти» [10, с. 391]. Реакция последовала и обозначила наступление партийного главенства в информационной сфере. В августе 1920 г. в партийной системе появился Агитпроп, а в ноябре того же года в составе Наркомата просвещения (Наркомпроса) РСФСР был учрежден Главный политико-просветительный комитет (Главполитпросвет), прямой аппарат партии в структуре государственного ведомства. Губернские подразделения Агитпропа были уполномочены контролировать все местные культурно-просветительные учреждения, в т.ч. политпросветы [11, с. 46–47].

Итак, по первому вопросу заключаем, что субъекты

обеспечения информационной безопасности формировались, во-первых, постепенно, но с первых дней после революции и, во-вторых, на государственном и на партийном уровнях.

Правовое обеспечение информационной безопасности

Следующий вопрос отчасти можно считать сквозным. К нему мы обращались выше и выяснили, что на этапе становления советской государственности зачастую наблюдалось ситуативное регулирование интересующих нас отношений посредством декретов, постановлений, инструкций и пр. Это верное, но поверхностное видение ситуации. В правовой сфере на самом деле имелись серьезные проблемы.

Старое законодательство воспринималось Советами как элемент буржуазной государственности. Новое же быстро не создается. В ноябре 1917 г. СНК принял Декрет о суде, в котором отмененными признавались все дореволюционные законы, противоречащие декретам ВЦИК, СНК и Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. Остальные законы, стало быть, не отменялись. В этом же документе устанавливалось, что местные суды могут в решениях и приговорах руководятся «законами свергнутых правительств лишь постольку, поскольку таковые не отменены революцией и не противоречат революционной совести и революционному правосознанию» (п. 5) [12, с. 124–126]. В феврале 1918 г. был утвержден второй Декрет о суде («в развитие и дополнение» первого), где подтверждалось действие гражданских и уголовных законов, не противоречащих «социалистическому правосознанию», и уточнялось, что суд вправе не ограничиваться «формальным законом» и присуждать «явно справедливое требование» (ч. 11) [12, с. 475]. Иными словами, суду на первых порах было дозволено самостоятельно решать, использовать или не использовать доставшиеся в наследство законы, а источником права становились революционная совесть и социалистическое правосознание – судебный феномен раннего советского государства.

В это время советское законодательство ситуативно развивалось, по-разному регулируя ответственность. Например, Декрет о печати (принят 27 октября 1917 г.) имел агитационный характер и определял одну форму ответственности в виде закрытия «органов прессы», входящих в противоречие с проводимой политикой, призывающих к неповиновению правительству, преступным деяниям, сеющих смуту и клеветнически извращающих факты [12, с. 24] (на его основании с октября 1917 г. по июнь 1918 г. было закрыто более 470 оппозиционных газет [13, с. 149]). Мера оказалась неэффективной – закрытые издания открывались под другими названиями, и в январе 1918 г. СНК принял Декрет о Революционном трибунале печати, который расширил представление о правовой ответственности за неподобающие публикации. Декрет предусмотрел денежный штраф (без указания суммы), общественное порицание, приостановку работы издания, конфискацию имущества издания, лишение свободы (без указания сроков), высылку, в т.ч. из страны, лишение политических прав (п. 9) [12, с. 432–433]. Надо понимать, конкретизация наказания определялась революционным правосознанием судей трибуналов печати. В мае 1918 г. после распространения в некоторых московских газетах сеющих панику слухов о событиях на Украине Президиум ВЦИК постановил закрыть все газеты, опубликовавшие эти «вздорные сообщения», их редакторов передать трибуналу печати и назначить штрафы от 25 до 50 тыс. рублей [13, с. 150].

Формат статьи нас ограничивает, и мы приводим единичные примеры решений в области права. Но они вскрывают глубину проблемы, в основе которой лежали нехватка законодательных актов и в целом отсутствие системности в формировании таких институтов права, как преступление, состав преступления, виды наказаний и пр. Белые пятна в последнем вопросе Наркомат юстиции РСФСР в немалой степени ликвидировал в конце 1919 г., разработав Руководящие начала по уголовному праву РСФСР [14], где кратко дал необходимые разъяснения в 8 разделах: 1) об уголовном праве, 2) уголовном правосудии, 3) преступлении и наказании, 4) стадиях осуществления преступления, 5) соучастии, 6) видах наказания, 7) условном осуждении и 8) пространстве действий уголовного права. Подчеркнем, документ только разъяснил понятия. Впоследствии он был использован при составлении более подробной Общей части Уголовного кодекса РСФСР. Сам Уголовный кодекс с Общей и Особенной частями был принят только в 1922 г., т.е. только в 1922 г. государство однозначно установило, попросту говоря, кто, за какие деяния и какую ответственность несет. Социалистическое правосознание судей из практики не вымывалось, но приобретало новый смысл, поскольку подчинялось «руководящим началам и статьям настоящего Кодекса» (п. 9).

Информационной сферы действие Уголовного кодекса касалось не в последнюю очередь. Большинство положений, связанных с информационной безопасностью, содержалось в разделе «О контрреволюционных преступлениях» главы I «Государственные преступления». Отдельно вводились нормы в отношении воинских преступлений (глава VII). Отметим, что разработчики Кодекса понимали, что могли какие-либо преступные деяния не учесть, поэтому включили в Общую часть пункт: «В случае отсутствия в Уголовном Кодексе прямых указаний на отдельные виды преступлений, наказания или меры социальной защиты применяются согласно статей Уголовного Кодекса, предусматривающих наиболее сходные по важности и роду преступления» (п. 10) [15].

Решение проблемы, значит, оставалась в развитии, но значение Уголовного кодекса переоценить невозможно. Это был очень важный шаг в преодолении правового хаоса в целом и в обеспечении информационной безопасности в частности.

Заключение

Обеспечение информационной безопасности – системный процесс, и мы поставили перед собой задачу ответить на вопрос, носила ли деятельность государства в информационной сфере системный характер в первые годы после Октябрьской революции. На данном этапе исследования, изучив два аспекта проблемы, можем утверждать, что советская власть с первых дней оценивала информационную сферу ответственно. Незамедлительно началось формирование государственных органов и распределение между ними зон ответственности, в т.ч. в сфере обеспечения информационной безопасности. Среди субъектов обеспечения информационной безопасности особое место заняла первая советская спецслужба – ВЧК.

Бессистемно в первые годы после революции развивалось законодательство. На наш взгляд, это было самое слабое место в обеспечении информационной безопасности. Старые законы полностью не отменялись, новые нормы вводились ситуативно, суть преступления и состава преступления не определялась, целесообразность обращения к не отмененным старым законам и меры наказания зависели от социалистического правосознания суда и пр. Переломным стал 1922 г., когда ВЦИК ввел в действие первый советский Уголовный кодекс с Общей и Особенной частями. Кодекс полнотой охвата видов преступлений не отличался, что было отмечено в его Общей части. Но его принятие стало важным шагом в преодолении правового хаоса, в т.ч. в информационной сфере.

Делаем промежуточный вывод: на начальном этапе становления советского государства в плане обеспечения информационной безопасности наблюдалось стремление к системности, но не сразу были определены все звенья системы. Вместе с тем поиск подходов к решению проблем в информационной сфере не прекращался.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вострецова Е.В. Основы информационной безопасности: учебное пособие. Екатеринбург: Уральск. ун-т, 2019. 204 с.
2. Указ Президента РФ от 05 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Правительство РФ: официальный сайт. URL: http://government.ru/docs/all/109306/ (дата обращения: 22.07.2025).
3. Киргизова Е.В., Рубцов А.В., Ахтамова С.С. Информационная безопасность. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2018. 160 с.
4. Лубянка. ВЧК – ОГПУ – НКВД – НКГБ – МГБ – МВД – КГБ .1917–1960. Справочник. М.: Международный фонд Демократия, 1997. 352 с.
5. Дорохов В.Ж. Как создавался НКВД Советской России. Нюансы и особенности трансформации МВД в НКВД в октябре 1917 г. – июне 1918 г. // Клио. 2025. № 1. С. 126–135.
6. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства за 1917–1918 гг. М.: Б. и., 1942. 1483 с.
7. Декреты Советской власти: в 18 т. Т. V. 1 апреля – 31 июля 1919 г. М.: Политиздат, 1971. 701 с,
8. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-130. Оп. 23. Д. 2.
9. Зеленов М.В. Становление аппарата ЦК и института секретаря ЦК РСДРП (б)-РКП(б) в 1917–1922 гг. // Ученые записки Волго-Вятской академии гос. службы. 2007. Т. 7. С. 105–115.
10. Восьмой съезд РКП (б). 18–23 марта 1919 г. М.: Партийное издательство, 1933. 560 с.
11. Хайретдинова Н.Э. К вопросу о влиянии деструктивных факторов на формирование театральной среды как большевистского социального института (на примере уфимского театра 1920-х годов) // Новое слово в науке и практике: сб. материалов XI Междун. науч.-практ. конф. Новосибирск: ЦРНС, 2014. С. 45–50.
12. Декреты Советской власти: в 18 т. Т. I. 25 октября 1917 г. – 16 марта 1918 г. М.: Политиздат, 1957. 640 с.
13. Волковский Н.Л. История информационных войн: в 2 ч. Ч. 2. СПб.: Полигон. 2003. 736 с.
14. Руководящие начала по уголовному праву РСФСР от 12 декабря 1919 г. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации: сайт. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=196032057&empire=1 (дата обращения: 29.07.2025).
15. Постановление ВЦИК от 1 июня 1922 г. «О введении в действие Уголовного кодекса РСФСР» // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьян. Правительства. 1922. Отд. 1. № 15. Ст. 153.

© Тимербулатов Тагир Алифович (timerbulatov.t.a@yandex.ru), Юсупов Рахимьян Галимьянович (yusupovr.g@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.46

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА АНГЛО-РУССКОЙ КОНВЕНЦИИ 1907 ГОДА

Цзян Вэньдань
Центрально-Китайский государственный педагогический университет
dawn2u1997@icloud.com

Аннотация: С середины XIX века до начала XX века противостояние между Великобританией и Россией в Центральной Азии усилилось, и обе державы начали ожесточённую конкуренцию за влияние в Тибете, Персии и Афганистане. Россия пыталась расширить своё присутствие и угрожать интересам Великобритании в Индии посредством экономической инфильтрации, военного развертывания и дипломатического давления. Великобританию беспокоило, что Россия может вторгнуться в Индию через Афганистан, однако внутри британского руководства существовали разногласия по поводу оборонной стратегии. Сторонники жёсткой линии во главе с Китченером выступали за активную военную подготовку, включая строительство стратегических железных дорог и укрепление афганской линии обороны. Либеральное же правительство, принимая во внимание экономические трудности, меняющийся стратегический фокус армии и флота (переносившийся на защиту британских островов), а также улучшающуюся дипломатическую обстановку, стремилось снизить напряжённость путём переговоров. В итоге именно эта политика облегчила подписание англо-российского соглашения 1907 года. В статье показано, что британское правительство способствовало заключению англо-российского соглашения 1907 года в значительной степени ради обороны Индии.

Ключевые слова: англо-русская конвенция 1907 г., оборона Индии, внешняя политика Великобритании.

STRATEGIC PREMISE OF THE ANGLO RUSSIAN CONVENTION OF 1907

Jiang Wendan

Summary: From the mid-19th century to the early 20th century the contest between Britain and Russia in Central Asia intensified, and both sides began a fierce competition over Tibet, Persia, and Afghanistan. Russia sought to expand its influence and threaten Britain's interests in India through economic infiltration, military deployment, and diplomatic pressure. Britain was concerned that Russia might invade India via Afghanistan, but there were differences in defense strategy: hard-liners, represented by Kitchener, advocated military preparations, including the construction of strategic railways and the strengthening of the Afghan defense line; whereas the Liberal government, taking into account economic difficulties, the army and navy's strategic focus shifting to the defense of the British mainland, and an improved diplomatic situation, aimed to ease tensions through negotiation and ultimately facilitated the conclusion of the 1907 Anglo-Russian Agreement. The article shows that the British government largely supported the 1907 Anglo-Russian Agreement because of India's defense.

Keywords: Anglo-Russian Convention of 1907, defense of India, foreign policy of Great Britain.

В июле 1905 года лорд Китченер, занимавший должность индийского начальника Генерального штаба, по просьбе вице-короля подготовил меморандум под названием «Записка о военной политике Индии», который был передан на рассмотрение правительству метрополии. В этом документе выражался призыв к проведению последовательной политики в отношении северо-западной границы Индии. Китченер указывал: в существующих условиях политика «может меняться с каждым министерством и почти с каждым министром, в то время как каждый следующий вице-король, вероятно, разрабатывает свою собственную политику». Он также подчеркивал, что основной угрозой для Индии является «угрожающее продвижение России к нашим границам» [1].

В письме к Бродерику, датированном примерно тем же числом, Китченер заявлял: «У нас есть все признаки того, что наш северный сосед продвигает вперед свои подготовки к состязанию, в котором нам придется бороться за существование. Даже в этот момент, когда я пишу, политическая перспектива угрожающая. Можно предсказать, что мы не ввяжемся в борьбу, пока наши приготовления не будут завершены» [36, с. 146].

Как консервативные, так и либеральные кабинеты министров традиционно не уделяли большого внимания позиции властей в Симле, характеризуя их взгляды по внешней политике и стратегической обороне как «провинциальные» [14, с. 98]. Однако положение в Средней Азии к тому времени оставалось напряженным, а англо-русские отношения отличались серьезными противоречиями, что вызывало понимание со стороны правительства метрополии к обеспокоенности руководства Индии. К концу Англо-бурской войны англо-русские отношения оказались на самом низком уровне со времен афганского кризиса, и в последующие годы, непосредственно после окончания военных действий в Африке, не проявилось признаков существенного улучшения.

Из трех традиционных сфер соперничества между двумя державами основное внимание все больше переключалось на Среднюю Азию. Примечательно, что в «увертюре» лорда Солсбери, направленной в январе 1898 года в Санкт-Петербург, Средняя Азия прямо не упоминалась. Тем не менее именно Муравьев поставил

вопрос о «взаимной выгоде устранения всякого беспокойства относительно планов России в отношении Индии». Солсбери, в свою очередь, указал, что проблема распространения соглашения на Персию осложняется наличием «сферы русского преобладания» на севере страны, включая Тегеран, и опасениями шаха, что он может счесть себя оставленным Великобританией. Афганистан в данном контексте не упоминался [7].

Через девять лет подписанная конвенция была сосредоточена исключительно на вопросах, связанных со Средней Азией. Именно в этом регионе Россия получила значительные преимущества в результате Англо-бурской войны, и в последующий период российское правительство продолжало уделять данному направлению повышенное внимание. С 1902 по 1905 год британские представители регулярно информировали Лондон о серии успехов России в Персии и Афганистане. В Персии российские интересы поддерживались деятельностью Русского банка, формированием отряда персидских казаков под командованием российских офицеров, получением ряда концессий, взятием под контроль отдельных телеграфных линий и, главным образом, предоставлением шаху займов на сумму свыше трех миллионов фунтов стерлингов. Все это вызывало у британской стороны серьезные опасения. В Афганистане представители России предпринимали попытки добиться признания Лондоном права Санкт-Петербурга на установление прямых связей с эмиром и его окружением, а также на расширение российского влияния в Кабуле. В мае 1903 года вмешательство Уайтхолла в спор между Россией и Афганистаном о статусе нескольких пограничных столбов в районе Герата привело 5 октября к резкой ноте Ламсдорфа [6]. Сохранились также российские документы, свидетельствующие о том, что в этот период проникновение и закрепление влияния России в Персии и Афганистане проводилось целенаправленно [41, с. 60].

Великобритания стремилась сохранить свои позиции на юге Персии, признавая при этом невозможность вытеснения сильных позиций России на севере страны и в столице. В мае 1903 года Лансдаун в Палате лордов высказал мнение, что любые попытки усилить оборону порта в Персидском заливе будут расценены как «очень серьезная угроза британским интересам», и заявил о готовности Британии применять все доступные средства для предотвращения подобных действий. Параллельно Великобритания реализовывала меры, направленные на преодоление нараставшего российского влияния: Янгхазбенд был отправлен в Лхасу, лорд Даун направлен в Тегеран (с орденом Подвязки, но без необходимых финансовых ресурсов), а в 1905 году Дейн был командирован в Кабул, где ему предстояло возобновить договор с новым эмиром, который не соответствовал ожиданиям в части договоренностей, ранее достигавшихся с его отцом. Инициатором многих подобных шагов выступал Керзон, однако свидетельства показывают, что его позицию в отношении необходимости твердого курса против России поддерживало и консервативное правительство. Биограф Бальфура утверждает, что премьер-министр продолжал считать Россию единственным серьезным соперником Великобритании вплоть до своего ухода с поста [4, с. 98].

Русско-японская война, первоначально воспринимавшаяся как возможная причина ослабления российского давления в Средней Азии, только усилила обеспокоенность в регионе. Чарльз Хардинг в Санкт-Петербурге допускал, что российское правительство, стремясь восстановить свою международную репутацию и добиться внешнеполитических успехов, может завершить военные действия на Дальнем Востоке и затем переориентироваться на Японию и ее союзников, включая Индию [13]. Клод Макдональд в Токио разделял подобную точку зрения и соглашался с японцами, что «следующим начинанием русских, скорее всего, будет нападение на нас через Индию, а не попытка свести с ними старые счеты» [21]. Он отмечал, что, несмотря на поражение, Россия сохраняла способность содержать в июле 1905 года армию численностью 250 000 человек в трех тысячах милях от своей основной территории, располагая лишь одной железнодорожной линией. При этом Индия, по его словам, находилась гораздо ближе, чем Маньчжурия [20].

Британское правительство осознавало масштаб возможной угрозы, когда инцидент на Доггер-Бэнк и другие споры, связанные с британским судоходством, приблизили англо-русские отношения к критической черте. Несмотря на нежелание Японии, британская сторона откладывала переговоры о продлении англо-японского договора до тех пор, пока японское правительство не соглашалось расширить зону действия договора, включив в нее не только Индию, но и прилегающие регионы. Бальфур определял эти регионы как «Афганистан, полосу персидской территории, примыкающую к Афганистану и Белуджистану, или, если последний окажется слишком велик, то только Систан и, возможно, Тибет» [5].

Вопрос о том, чего опасались британцы, обсуждался среди осведомленных лиц. Лишь немногие всерьез рассматривали возможность реального вторжения России в Индию. Сесил Спринг Райс допускал такую угрозу, усматривая в ней возможное участие Германии [33, с. 12], однако современники оценивали его позицию как чрезмерно тревожную. Артур Николсон, писавший в 1917 году, указывал, что российское руководство никогда не рассматривало такой шаг всерьез [35, с. 61]. Большинство дипломатов полагали, что в течение продолжительного времени Россия использовала перспективу продвижения к индийской границе (и вызываемую этим напряженность в Лондоне) лишь как средство давления с целью получения уступок в других регионах.

Китченер также не полагал, что Россия в ближайшем будущем предпримет вторжение в Индию. Одновременно он отмечал в своем меморандуме, что расширение сети российских железных дорог создавало предпосылки для подобного плана. К концу русско-японской войны положение России с точки зрения потенциального продвижения к Индии было достаточно благоприятным. У России появились две альтернативные железнодорожные ветки, которые британцы называли подходами к Кандагару и к Кабулу. Первая ветка начиналась в каспийских портах, затем шла по Среднеазиатской железной дороге до Мерва и далее до укрепленной российской железнодорожной станции в Кушке, располагавшейся в 483 милях от Кандагара. Вторая линия пролегала от Оренбурга до Чарджуя на Оксе, через Ташкент и Самарканд. По сведениям британской стороны, железная дорога от Самарканда до афганской границы в Термезе уже была обследована и находилась в стадии строительства; на переходный период до Термеза можно было добираться по реке из Чарджуя. Эту систему стратегических железных дорог Хардинг в своем выступлении 1910 года назвал «дамокловым мечом», нависшим над Великобританией, что обуславливало необходимость продления англо-японского союза в качестве меры против потенциальной угрозы. Третьим направлением, с помощью которого Россия, предположительно, могла продвинуться к Афганистану и далее на Индию, считался маршрут через Систан с перспективой дальнейшего строительства железных дорог от Джульфы (на персидской границе) через Мешхед [39, с. 286].

В вопросах обороны самой Индии угроза через Систан оценивалась как второстепенная по сравнению с возможным наступлением по двум направлениям через Афганистан. Поэтому Афганистан в первую очередь привлекал внимание индийского правительства и военного ведомства. Отношения между Афганистаном и Великобританией в тот период отличались особенностями, связанными с тем, что внешние сношения Афганистана на протяжении последних двадцати пяти лет находились под контролем Великобритании, которая, согласно договору, обязалась обеспечивать неприкосновенность владений эмира. Афганский правитель получал через Индию финансовую, военную и консультативную поддержку. Однако фактически британцы не могли вести наблюдение на местах, поскольку ни одному их агенту не разрешалось находиться в Кабуле; вместо этого информация поступала через афганского представителя, пребывавшего в Симле, который, по оценкам британской стороны, не всегда сообщал достоверные сведения. Кроме того, эмир отказывался разрешать строительство дорог, железнодорожных линий и линий телеграфа, которые, по мнению британского руководства, были необходимы для обороны региона. Также отмечалось, что Афганистан мог, при определенных обстоятельствах, склонять на свою сторону то Россию, то Великобританию и при этом взаимодействовать с племенными формированиями у границы с Индией. В случае необходимости ввести войска для защиты Афганистана не было уверенности, что британским и индийским силам не придется преодолевать сопротивление афганских подразделений и племен [38, с. 282]. Таким образом, защита Афганистана от возможного военного давления со стороны России осложнялась неопределенностью относительно того, будет ли афганская сторона поддерживать британцев или, по крайней мере, сохранять нейтралитет.

Цель, которая, согласно современным интерпретациям, лежала в основе последовательного продвижения России и крупных инвестиций в строительство железных дорог с невысокой рентабельностью, заключалась в максимально возможном сближении российских границ с Индией. При этом не обязательно подразумевалось полное завоевание Индийской империи: Россия могла стремиться к созданию условий для нанесения удара в случае, если Великобритания, подобно событиям 1878 года, выступит против ее политики в ином регионе. Военное министерство в Лондоне обращало внимание на новую ситуацию, обусловленную разветвленной сетью российских стратегических железных дорог. По документам того времени, на Великобританию фактически возлагались «военные тяготы и тревоги континентального государства». В мирное время русские силы в Туркестане насчитывали 60 тысяч человек; их военная мощь была рассчитана на 100 тысяч. В период после русско-японской войны в этом районе не отмечалось существенных пополнений войск, однако при необходимости переброска дополнительных сил была бы осуществима без затруднений. Британский генеральный штаб полагал, что число военнослужащих, которое русская сторона могла по своему выбору направить в Среднюю Азию, практически не имело ограничений [40, с. 287].

Китченер и руководители военного министерства считали, что для захвата и блокады Герата в случае войны могло потребоваться около одной недели, а северный Афганистан, вплоть до линии Кабул — Кандагар, можно было бы занять с различной скоростью в зависимости от позиции эмира. Они полагали, что 150 тысяч российских военнослужащих могут достичь Кабула в течение года. Затем, по их оценке, Россия при необходимости способна удерживать Афганский Туркестан неопределенно долго, поскольку британские военные планы не предусматривали наступательных операций за линией Кабул — Кандагар. Предполагалось также, что провокационный пограничный инцидент мог бы послужить предлогом для российских действий, при этом обвинения могли быть предъявлены эмиру, а также Лондону, который официально контролировал внешнюю политику Афганистана. Если бы эмир не признал своей ответственности, Великобритания вряд ли смогла бы повлиять на него для удовлетворения российских требований. Далее россий-

ское правительство могло, согласно меморандуму Китченера, уведомить Лондон, что, поскольку британская сторона не желает убеждать или принуждать своего союзника (Афганистан) компенсировать причиненный ущерб, оно вынуждено взять инициативу в свои руки и силой получить требуемую репарацию [2, с. 280].

Потенциально возможная лояльность эмира к российской стороне усиливала риски: в таком случае не исключалось, что афганские войска или сопредельные племена могли бы содействовать иностранным силам в организации восстания на индийской территории. Кроме того, одной из причин экспедиции в Тибет в 1903 году являлось опасение, что российское влияние, закрепившееся в Лхасе, может распространиться на Непал и Сикким [30, с. 308].

огда Китченер полагал, что, гарантируя целостность Афганистана, «мы обещали больше, чем можем выполнить. Гарантии и обещания, данные дипломатическим путем, должны быть эффективными и основываться на военных средствах, чтобы устоять... Мы находимся в положении фирмы, которая выписала чеки без достаточного покрытия». Он считал, что для подготовки Индии к неизбежной, по его мнению, российской угрозе целостности Афганистана потребуется не менее пяти лет. По его оценкам, при условии немедленного принятия необходимых мер этого срока было бы достаточно.

Политика Китченера предполагала демонстрацию готовности Великобритании объявить войну в случае российского вторжения в Афганистан. Он выступал за заключение прочного военного союза с эмиром, что поддерживал вице-король лорд Минто. Последний неоднократно возражал против англо-русского соглашения, указывая, что оно может оттолкнуть эмира, который, с точки зрения Индии, представлял как более ценного союзника, так и более серьезного потенциального противника, чем царь [22]. Китченер также настаивал на проведении наступательной политики в отношении приграничных племен, включая постоянную оккупацию сопредельных с Афганистаном территорий, и предлагал продлить индийскую железнодорожную сеть к афганской границе двумя линиями. Первая должна была вести от Тая до Парачинара (в 95 милях от Кабула), вторая — через перевал Хабар до Лой Дакки. Такая инфраструктура позволила бы британским войскам при начале войны быстрее достичь Кабула и Кандагара, опередив наступление российской армии [16]. Данная политика также предполагала увеличение численности пограничной армии. Китченер утверждал, что Бальфур и Комитет имперской обороны обязались выделить в качестве подкрепления из Англии восемь дивизий или приблизительно 100 тысяч человек в течение первого года войны с Россией.

Вопрос обороны Индии был рассмотрен на заседании Комитета имперской обороны 9 марта 1906 года, где предложения Китченера не получили поддержки. Холдейн полагал, что предложенные меры исходили из предположения о непосредственной опасности со стороны России во время русско-японской войны, но, учитывая изменившуюся международную обстановку и революцию в России, считал их неоправданными. Грей и Морли согласились с ним [32].

Накануне Холдейн выступил в Палате общин, высказав намерение сократить общие оборонные расходы и подчеркнув, что осуществлять такую политику он намерен именно в Индии. «Некоторое время назад, — сказал он, — на северо-западной границе нам угрожала Россия. Угрожает ли нам сегодня Россия? Изменились ли обстоятельства? Если обстоятельства изменились, необходимо ли сохранять столь обширные структуры в Индии? [31, с. 675]». После этого выступления рассчитывать на поддержку военного министра не приходилось.

По просьбе Холдейна в Симлу были отправлены два вопроса, подлежащие пересмотру с учетом новых политических и стратегических соображений, возникших после русско-японской войны, англо-французской Антанты и возобновления англо-японского союза. Формулировка вопросов была следующей: «(a) является ли в мирное время нынешняя численность британского гарнизона в Индии достаточной или избыточной; (b) каковы разумные требования, которые Индия должна предъявлять к Великобритании в отношении военных подкреплений в течение первого года войны с Россией или в случае восстания в Индии? [26]».

Подготовленный правительством Индии ответ, вошедший в меморандум, составленный заместителем Китченера Бошампом Даффом и датированный 9 июня 1906 года, полностью поддержал позицию Китченера. Авторы документа признавали, что последнее развитие событий снизило вероятность скорого военного конфликта, однако утверждали, что «потенциальная атака России на Индию не утратила своей актуальности». Ее коммуникационная сеть в Центральной Азии, по их мнению, позволяла сосредоточить на театре военных действий достаточное количество сил. Авторы меморандума указывали, что, несмотря на вероятность дипломатической помощи Франции в предотвращении конфликта, в случае начала войны она была бы обязана поддержать своего российского союзника, который к тому же мог рассчитывать на благосклонность Германии. Таким образом, практическую военную помощь со стороны Японии или Франции правительство вряд ли считало осуществимой. Дафф полагал, что сокращение численности британских войск в Индии на 70000 человек исключено, поскольку они прежде всего удерживали баланс с более чем 400000 вооруженных индийцев, а общее соотношение европейцев

и индийцев составляло 1:3800 [24]. Когда меморандум Даффа поступил в Лондон, Николсон уже находился в Санкт-Петербурге, и начались переговоры по Тибету; новое либеральное правительство выбрало иные способы сдерживания России.

В июле 1906 года Кларк вновь поднял данную тему, стараясь помочь Морли представить в Симле идею дипломатического соглашения с Россией как альтернативу военным мерам. В своем меморандуме «Англо-русские отношения, влияющие на ситуацию в Индии» он утверждал, что обеспокоенность Китченера по поводу Афганистана могла быть снята соглашением с Россией, а не только военными приготовлениями, причём при значительно меньших расходах [9].

Существовал ряд причин, по которым либеральное правительство предпочитало переговоры с Россией военной подготовке. Главной из них был вопрос финансов, обращавший на себя внимание практически всех сторонников дипломатического пути. Правительство, пришедшее к власти с обещанием снизить расходы, не могло позволить себе увеличения ассигнований на армию, которое потребовалось бы для противодействия предполагаемой российской угрозе. В последующие четыре года затраты на флот возросли с 31,5 до более чем 35 млн фунтов стерлингов, тогда как ассигнования на армию оказались сокращены. Морли в частном порядке называл предложения Китченера «серьезным источником неконтролируемых расходов» [25]. Он советовал Минто избегать проектов по форсированному расширению британского присутствия на границе Индии, отмечая, что чувствует неприязнь к подобным инициативам, которую, по его словам, разделял весь кабинет [26].

Однако на принятие решения влияли не только финансовые соображения. Грей впоследствии указывал, что сокращение расходов «должно быть подчинено обеспечению безопасности Великобритании» [12]. В рассматриваемый период происходил пересмотр общей стратегии среди лиц, ответственных за оборону Великобритании и империи. Адмирал Фишер, указывая на чрезмерное внимание к «угрозе северо-западной границы» в кабинете Кэмпбелла Баннермана 1906 года, в то же время предупреждал о существовании и иных потенциально более серьезных вызовов [3, с. 24]. В 1905 году Комитет имперской обороны обсуждал вероятность иностранного вторжения на Британские острова и пришел к выводу о его невозможности, однако тревога была настолько сильна, что обсуждение и вывод были повторены в 1907 году. При этом главным противником в обоих случаях считалась не Россия, а Германия [8]. Представлявшие военно-морское ведомство лорды Селборн и Фишер усматривали в Германии потенциального морского соперника еще в 1902 году; именно Англо-японский союз рассматривался как способ высвободить часть флота для защиты метрополии [15].

В 1904 году Фишер составил план перераспределения британских морских сил с целью усиления присутствия в Ла-Манше на случай возможных амбиций Германии. Министерство иностранных дел возражало против этого плана не потому, что оно низко оценивало германскую угрозу, а по иным причинам. В октябре 1906 года Хардинг писал: «Общепризнано, что Германия является единственным фактором обеспокоенности из-за ее претензий на вельтполитик и военно-морское превосходство в Европе» [11]. Месяцем ранее Эшер указывал на возможную «титаническую борьбу между Германией и Англией за господство» [18, с. 188].

Подводя итоги событий двух предыдущих лет, в марте 1908 года Морли четко сформулировал мотивы, лежавшие в основе англо-российского согласия: «Правительство Его Величества вступало в переговоры с российским правительством не только с учетом интересов Империи в целом, но и в значительной степени исходя из необходимости обороны Индии» [28].

ЛИТЕРАТУРА

1. A Note on the Military Policy of India, Kitchener MSS., P.R.O. 30/57. 30.
2. A Note on the Military Policy of India, Kitchener MSS., P.R.O. 30/57. 30; see also W.O. 33/419, pp. 288–91.
3. A.J. Marder, Fear God and Dread Nought (London, 1952), I, PP. 320-1.
4. B. Dugdale, A.J. Balfour (London, 1936), I, pp. 389-91
5. Balfour to Lansdowne, 30 June 1905, Balfour MS. B.M. Add. 49729.
6. BD, IV, App. II.
7. British Documents on the Origins of the War (Hereafter cited as BD), II, Nos. 11 and 12.
8. Cab. O. 1.7.
9. Cab. O. 17/60.
10. Cab. O. 4. 2 and 2. 2/1.
11. F.O. 371/168.
12. Grey to Asquith, 5 February 1909, Asquith MSS. 21.

13. Hardinge to Lansdowne, 7 November 1904. BD. IV, No. 26.
14. J. Morley, Recollections (London, 1917), II, pp. 241-2.
15. J. S. Steiner, Great Britain and the Creation of the Anglo-Japanese Alliance, Journal of Modern History (March 1959).
16. Kitchener's note, Kitchener MS. P.R.O. 30/57.30. See also his revision of the note 25 August 1906 in Morley MS. Eur. D. 573/37d.
17. M.V. Brett (ed.), Journals and Letters of Viscount Esher (London, 1934), II, p. 179.
18. M.V. Brett (ed.), Journals and Letters of Viscount Esher (London, 1934), II, p. 188.
19. M.V. Brett (ed.), Journals and Letters of Viscount Esher (London, 1934), II, p. 218.
20. MacDonald to Lansdowne, 15 July 1905, BD. IV, No. 135.
21. MacDonald to Lansdowne, 25 May 1905, BD. IV, No. 117.
22. Minto to Morley, 12 June 1906, Morley MS. Eur. D. 573/8.
23. Morley MS. Eur. D. 573/37g. Cab. O. 6/3.
24. Morley MSS. Eur. D. 573/8.
25. Morley to Godley, 19 March 1906, Morley MSS. Eur. F. 102/8.
26. Morley to Minto, 16 January 1906, Morley MSS. Eur. D. 573/1.
27. Morley to Minto, 19 September 1907, Morley MSS. Eur. D. 573/2.
28. Morley to Minto, 20 March 1908, Morley MSS. Eur. D. 573/5.
29. Morley to Minto, 30 March 1906, Morley MSS. Eur. D. 573/1.
30. P. Fleming, Bayonets to Lhasa (London, 1961), p. 308.
31. Parliamentary Debates, 4th Ser., vol. 153, p. 675
32. Reconsideration of Garrisons and Reinforcements for India, March 9, 1906, Cab. 38/11/11.
33. S. Gwynn (ed.), The Letters and Friendships of Sir Cecil Spring Rice (London, 1929), I, pp. 395—6.
34. See O. Crisp, The Russian Liberals and the 1906 Anglo-French loan to Russia, Slavonic Review, xxxix (1960-61).
35. Sir A. Nicolson, Diplomatic Narrative (unpub.), I, pp. 68—9.
36. Sir G. Arthur, Life of Lord Kitchener (London, 1920), II, p. 146.
37. W.O. 33/419
38. W.O. 33/419, p. 282.
39. W.O. 33/419, P. 286.
40. W.O. 33/419, pp. 274–5, 287.
41. Красный архив, Том. 56, с. 33–64.

© Цзян Вэньдань (dawn2u1997@icloud.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.48

МЕЖДУНАРОДНАЯ МИССИЯ КРАСНЫХ: ИССЛЕДОВАНИЕ Ю СЮСУНА О РЕВОЛЮЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИНЬЦЗЯНЕ[1]

Шана Шагэньдикэ
Исследователь, Пекинский педагогический университет,
Илиский педагогический университет
shana0610@163.com

Аннотация: Деятельность Ю Сюсуна в Синьцзяне представляет собой не только значимый период в его биографии, но и является важным элементом восточной стратегии Коминтерна и Коммунистической партии Китая (КПК). В современной китайской историографии недостаточно исследованы такие аспекты, как предпосылки его направления в регион, содержание его работы, а также трудности, с которыми он столкнулся при взаимодействии с режимом Шэн Шицая. Также не в полной мере оценено влияние двухлетней деятельности Ю Сюсуна на революционное движение и социально-экономическое развитие Синьцзяна. Особенно заметен недостаток в привлечении и анализе русскоязычных архивных материалов. Цель данной статьи — на основе архивных материалов Коминтерна из Российского государственного архива социально-политической истории (РГАСПИ, г. Москва), а также путем их сопоставления с имеющимися данными, воссоздать более полную и объективную картину этого исторического периода.

Ключевые слова: Юй Сюсун, Коммунистическая партия Китая (Ткань), Коминтерн, Синьцзян, Процветающие таланты.

INTERNATIONAL MISSION OF THE REDS: YU SUSUN'S STUDY OF REVOLUTIONARY ACTIVITIES IN XINJIANG[2]

Shana Shagendike

Summary: Yu Xiusun's revolutionary activities in Xinjiang were not only an important stage in his life but also a vital part of the Comintern's and the Communist Party of China's (CPC) eastern revolutionary strategy. The domestic academic community of the Communist Party of China (Cloth) has not sufficiently studied the reasons for his dispatch, the content of his work in Xinjiang, the difficulties, and dangers he encountered while operating under a prosperous and talented regime, nor the impact of Yu Xiusun's two-year tenure on the revolutionary movement in Xinjiang and on Xinjiang's socio-economic development—especially the excavation of Russian literature—and its utilization is severely lacking. This article will use Comintern archives gathered at the Russian State Archive of Social and Political History in Moscow to integrate and analyze existing domestic data to present a more realistic historical picture.

Keywords: Yu Xiusong, Communist Party of China (Fabric), Comintern, Xinjiang, Flourishing Talents.

Юй Сюсун (1899–1939), известный также под именем Шоусун, был уроженцем уезда Чжуцзи провинции Чжэцзян. Он являлся одним из 53 первых членов Коммунистической партии Китая (КПК) и занимал пост первого секретаря Социалистического союза молодёжи Китая.

В 1926 году по поручению Чэнь Дусю, занимавшего пост секретаря ЦК КПК, Юй Сюсун во главе группы из более чем 100 членов партии был направлен на учёбу в Московский Коммунистический университет трудящихся Китая имени Сунь Ятсена (УТК). В период обучения он был назначен руководителем партийной ячейки. В 1933 году Юй Сюсун был направлен на советский Дальний Восток на должность заместителя главного редактора газеты на китайском языке «Путь рабочего». В его задачи входило информирование китайских рабочих о жизни в СССР и международной обстановке, а также их политическое просвещение.

Во время работы в Советском Союзе, в соответствии с практикой Коммунистического Интернационала (Коминтерна), Юй Сюсун принял псевдоним Рубен Арсентьевич Нариманов. В 1935 году по поручению ВКП(б) и Коминтерна он под псевдонимом Ван Шоучэн возглавил группу из более чем 20 членов КПК, направленную из Советского Союза в Синьцзян. Задачей группы было содействие властям Синьцзяна в работе с кадрами для осуществления «революционного строительства» в рамках миссии Коминтерна.

21 февраля 1939 года был расстрелян в Москве по приговору органов НКВД СССР.

В 1930-е годы Коминтерн и КПК направили в Синьцзян значительное число кадров, экспертов и консультантов для содействия в восстановлении и развитии экономики региона [2]. Данный исторический период, характеризующийся особым геополитическим положе-

1 Данная статья подготовлена при поддержке Важного проекта Государственного фонда социальных наук «Сбор и исследование архивов и документов Коммунистической партии Китая до 1950 года в Сибири и на Дальнем Востоке России» (21&ZD031)
2 This article was prepared with the support of the Major Project of the National Social Science Fund "Collection and Research of Archives and Documents of the Communist Party of China up to 1950 in Siberia and the Russian Far East" (21&ZD031)

нием Синьцзяна, а также интересами советской внешней политики и принципами интернационализма, стал предметом изучения зарубежных исследователей. Так, американский учёный Аллен Уайтинг в соавторстве с Шэн Шицаем опубликовал книгу «Синьцзян: пешка или стержень?» (*Sinkiang: Pawn or Pivot*?).

Среди работ российских учёных следует отметить труды А. Бармина: «Советский Союз и Синьцзян, 1918–1941» (*The Soviet Union and Xinjiang, 1918–1941*) и «О деятельности Коминтерна по созданию революционной партии в Синьцзяне в 1920–1930-е гг.». В.Ю. Башкуев исследовал «Миссию С.А. Нацова в Синьцзяне (1923 г.)». Эти работы позволяют составить представление о ситуации в Синьцзяне в период правления Шэн Шицая и о деятельности Коминтерна в регионе.

С начала XXI века российские учёные сосредоточили внимание на периоде с начала 1920-х годов по 1939 год, изучая причины формирования, эволюции и сворачивания системы подготовки кадров КПК по линии Коминтерна. Так, в 2013 году В.Ф. Нах (Nakh) опубликовал статью «Специальная операция НКВД в Синьцзяне». В 2014 году вышла работа Д.А. Спичака «Китайский авангард Кремля: революционеры Китая в московских школах Коминтерна (1921–1939)». В 2022 году А.Г. Калкаев опубликовал статью «За подписью Сталина. Китайцы в „расстрельных списках“ 1937–1938 гг.».

С рассекречиванием архивов, касающихся взаимоотношений между Коминтерном, КПК и китайской революцией, объём доступной информации значительно возрос [5]. Это способствовало углублению исследований, в рамках которых российское научное сообщество обратилось, в частности, к изучению судеб отдельных деятелей КПК.

Известный специалист по Китаю В.Н. Усов из Института Дальнего Востока РАН (ныне Институт Китая и современной Азии РАН) в своей книге «Китайский Берия — Кан Шэн» посвятил отдельную главу — «„Дело“ Юй Сюсуна и других» — истории Юй Сюсуна и его миссии в Синьцзяне по поручению Коминтерна в 1935 году. В 2019 году, к 120-летию со дня рождения Юй Сюсуна, Н.Л. Мамаева (ИДВ РАН) опубликовала в журнале «История и партийное строительство Шанхая» (№ 8, 2019 г.) статью «Личный архив Юй Сюсуна как исторический документ и исторический материал в изучении китайского коммунистического движения». Другой исследователь института, И.Н. Сотникова, опубликовала статью «Из когорты первых: Юй Сюсун», в которой биография деятеля рассматривается в историческом контексте.

Основным источником по теме является личное дело Юй Сюсуна, которое хранится в Российском государственном архиве социально-политической истории (РГАСПИ) под шифром: фонд 495, опись 225, дело 3001. В деле содержатся автобиография Юй Сюсуна, его переписка, автобиографические рукописи на русском языке, машинописные тексты и другие первоисточники [9]. Несмотря на отсутствие в деле материалов, непосредственно касающихся его работы в Синьцзяне, содержащиеся в нём сведения о раннем периоде его деятельности позволяют проанализировать причины его последующей отправки в Синьцзян. Н.Л. Мамаева в своём исследовании отмечает: «Сведения о деятельности Юй Сюсуна, почерпнутые из „личного дела“, являются одним из важнейших исторических материалов для изучения как его политической деятельности, так и в целом китайского коммунистического движения 1920-х годов».

В Архиве внешней политики Российской Федерации (АВП РФ) также хранятся документы, включающие переписку и протоколы встреч советских руководителей, в том числе Сталина и Молотова, с генеральным консулом в Синьцзяне.

Перечисленные архивные фонды представляют собой прочную источниковую базу для исследования данной темы. При этом часть этих документов и материалов до недавнего времени редко привлекалась к анализу в научных работах [1]. Важно отметить, что указанные дела были рассекречены, и в настоящее время большинство из них доступны для исследователей.

В июне 1935 года Юй Сюсун был назначен генеральным секретарем Синьцзянской народной антиимпериалистической федерации (далее — «Антиимпериалистическая ассоциация»). Реорганизация данной структуры проводилась по указанию Коммунистической партии Китая (КПК). Генеральный консул СССР в Урумчи Гарегин Апресов (в тексте — Аблесов) передал директивы Коминтерна, содержавшие призыв к работавшим в Синьцзяне коммунистам активизировать революционную деятельность и установить контроль над «Антиимпериалистической ассоциацией».

«Антиимпериалистическая ассоциация» была основана в Урумчи 1 августа 1934 года. До реорганизации в ней действовала система председательства. Ключевые посты занимали Хэ Ючжу (Хэ Гэнгуан), Лан Даохэн и Ван Лиши (Ван Найчжун) — функционеры, получившие образование в Японии и входившие в окружение губернатора Шэн Шицая. Исполнительный комитет ассоциации состоял из секретариата и семи отделов: общего, организационного, учебного, пропаганды, по делам молодежи, по делам женщин и социального.

27 июля 1934 года руководство Советского Союза (И.В. Сталин, В.М. Молотов, К.Е. Ворошилов) в письме

Шэн Шицаю, посвященном советской политике в Синьцзяне, дало указания относительно работы ассоциации. В письме отмечалась приемлемость устава организации, однако содержалась рекомендация исключить из него статью 5 о «равенстве женщин». Данное предложение аргументировалось тем, что в «нынешних отсталых условиях Синьцзяна с преимущественно мусульманским населением» такое положение является преждевременным.

В ходе реорганизации, проведенной Юй Сюсуном, структура ассоциации была изменена. В соответствии с советскими рекомендациями был упразднен отдел по делам женщин. Также был ликвидирован отдел общих дел, учебный отдел преобразован в отдел культуры, а социальный — в отдел по делам народов. Была введена президентская система управления, высшим органом стало Общее собрание. Президентом ассоциации был назначен Шэн Шицай, а вице-президентами — председатель правительства провинции Ли Жун и его заместитель. На руководящие посты в отделах были назначены члены КПК: Жэнь Юэ (Лю Сяньчэнь) — министром организации, Чжан Ифань (Ван Сяньтин) — министром пропаганды, Чжэн Ицзюнь — министром по делам народов, Мансур Музи — министром культуры, Чжан Иу — министром по делам молодежи, Бао Эрхань — министром по народным делам. Большинство из них прибыли в Синьцзян вместе с Юй Сюсуном в июне 1935 года. Таким образом, фактическое руководство «Антиимпериалистической ассоциацией» перешло к членам КПК, а её организационная структура была централизована.

17 ноября 1935 года на пленарном заседании Общего собрания «Антиимпериалистической ассоциации» были приняты новый «Устав Синьцзянской народной антиимпериалистической федерации» и «Дисциплинарный регламент для членов». Новый устав изменил цели организации, подчеркнув необходимость «в соответствии с антиимпериалистическим предложением господина Сунь Ятсена повести за собой людей всех этнических групп и слоев общества в Синьцзяне для эффективной реализации шести основных направлений политики нового правительства». Этими направлениями были провозглашены: антиимпериализм, просоветская ориентация, мир, созидание, честность власти и равенство всех этнических групп.

Ассоциация вела активную образовательную и просветительскую деятельность. Было проведено 20 учебных курсов и 34 лекции, на которых прошли подготовку более 2200 членов. К концу 1936 года организация насчитывала 5 районных ассоциаций и 40 отделений с общей численностью 5218 членов, что более чем вдвое превышало показатель 1935 года. Учебные курсы делились на начальные и средние. Юй Сюсун лично преподавал на курсах среднего уровня, где изучались основы марксистской философии, диалектический материализм и история Коммунистической партии. Также при ассоциации были основаны библиотека и культурный книжный магазин, где распространялись классические труды марксизма-ленинизма и работы руководителей КПК.

С 1 сентября 1935 года «Антиимпериалистическая ассоциация» начала издавать журнал «Антиимпериалистический фронт». Ответственными редакторами издания были члены КПК, включая Юй Сюсуна. Журнал выходил ежемесячно, всего было опубликовано 55 выпусков общим тиражом более 10 000 экземпляров каждый, которые распространялись по всему Синьцзяну. Юй Сюсун был автором многих передовых статей для «Антиимпериалистического фронта» и газеты «Синьцзян Дэйли», посвященных антиимпериалистической пропаганде и, в частности, антияпонскому национальному спасению.

Разработка «шести основных направлений политики» также связана с деятельностью Юй Сюсуна. Ещё до его прибытия в Синьцзян, в мае 1935 года, Шэн Шицай при поддержке СССР и КПК сформулировал пять политических принципов: «антиимпериализм, просоветская ориентация, мир, честность и созидание». После изучения ситуации в регионе Юй Сюсун предложил Шэн Шицаю добавить к этим пяти принципам шестой — «равенство народов». Это предложение было принято, и таким образом была окончательно сформирована политическая платформа правительства провинции Синьцзян.

Юй Сюсун активно занимался продвижением идеи этнического равенства в Синьцзяне. В феврале 1937 года на съезде представителей народов Синьцзяна он выступил с докладом «Этническая политика нового правительства». В своем выступлении, основанном на марксистско-ленинской теории, он проанализировал этнические проблемы региона. Юй Сюсун охарактеризовал этнический вопрос как одну из наиболее сложных мировых проблем, утверждая, что политика империализма приводит к разделению наций на угнетающие и угнетенные, что, в свою очередь, стимулирует национально-освободительные движения. Применительно к Китаю, в условиях японской агрессии, он считал достижение внутреннего этнического равенства ключевым условием для противостояния внешней угрозе. В Синьцзяне, многонациональном приграничном регионе, эта проблема усугублялась наследием политики этнического угнетения, что порождало взаимное недоверие между народами. Юй Сюсун определял решение этнического вопроса как центральную и первоочередную задачу для нового правительства Синьцзяна.

Деятельность Юй Сюсуна не ограничивалась теорией; он уделял значительное внимание практической

работе по подготовке и выдвижению национальных кадров. При его содействии «Антиимпериалистическая ассоциация» способствовала продвижению на различные посты представителей этнических меньшинств. В целях развития культурной самобытности народов Синьцзяна под эгидой «Антиимпериалистической ассоциации» были учреждены ассоциации по содействию культуре уйгуров, ханьцев, хуэй, казахов, киргизов, монголов, солонов и сибо.

В 1935 году Юй Сюсун был назначен ректором Синьцзянского колледжа (предшественника Синьцзянского университета) и директором провинциальной средней школы № 1. На этих постах он занимался реформированием системы образования в регионе. Его деятельность была направлена на совершенствование управления учебными заведениями, корректировку учебных программ и улучшение методов преподавания. По его инициативе в учебные планы школ выше средней ступени были включены обязательные курсы по марксизму-ленинизму. Для преподавания привлекались члены Коммунистической партии Китая и прогрессивные специалисты. Сам Юй Сюсун преподавал курсы по текущей политике и этнической теории.

Юй Сюсун инициировал программу отправки студентов на обучение в Советский Союз. Около 300 студентов, преимущественно из числа этнических меньшинств (включая будущих видных деятелей, таких как Абасов, Сайфудин Азизи, Исмаил Амат), были направлены в Ташкентский университет для изучения политики, экономики, права, сельского хозяйства и других специальностей. По возвращении эти специалисты сыграли значительную роль в развитии Синьцзяна.

Осознавая, что ключевой проблемой для повышения качества образования является острая нехватка преподавательских кадров, Юй Сюсун предпринял шаги для ее решения. По его предложению правительство организовало целевой набор сотен учащихся из южного Синьцзяна для обучения в педагогических учебных заведениях, расширило провинциальную педагогическую школу № 1 и открыло педагогические классы в женских средних школах для подготовки учителей из представителей всех этносов.

Результаты этой деятельности были отмечены на мероприятии, посвященном второй годовщине основания Синьцзянского колледжа 2 января 1937 года. В своей речи, опубликованной в газете «Синьцзян жибао», Юй Сюсун подчеркнул достигнутый прогресс в сфере образования и определил Синьцзянский колледж как ведущее учреждение, призванное решить проблему нехватки кадров и стать центром высшего образования в провинции.

В результате деятельности Юй Сюсуна и других коммунистов учебные заведения Синьцзяна стали центрами подготовки молодежи, многие выпускники которых впоследствии присоединились к революционному движению. Юй Сюсун также организовывал антияпонские мероприятия, направленные на мобилизацию населения для борьбы с империалистической агрессией.

Деятельность Юй Сюсуна и «Антиимпериалистической ассоциации» была тесно связана с общекитайским антияпонским движением, которое активизировалось после «Северокитайского инцидента» в 1935 году. Одной из ключевых задач стала реализация предложения КПК о создании единого национального фронта. В этом контексте Юй Сюсун выступал посредником между губернатором Синьцзяна Шэн Шицаем, Коминтерном и КПК. Сохранились свидетельства, в частности письмо Шэн Шицая Ван Мину от 15 марта 1936 года, в котором он выражал готовность тайно поставлять вооружение в советский район Шэньси-Ганьсу-Нинся для поддержки Красной армии. При содействии Юй Сюсуна из Синьцзяна в Яньань были направлены значительные финансовые и материальные ресурсы, включая оружие и снаряжение.

В ноябре 1936 года, после нападения японской армии на провинцию Суйюань и начала сопротивления местного населения, Народная антиимпериалистическая ассоциация Синьцзяна под руководством Юй Сюсуна и других коммунистов разработала «План антияпонской пропаганды». Документ осуждал агрессию Японии, призывал к созданию единого антияпонского фронта и мобилизации населения Синьцзяна для поддержки сопротивления в Суйюане. 30 ноября на собрании ассоциации по предложению Юй Сюсуна был принят ряд мер по сбору средств, включая обязательное пожертвование двухдневного заработка госслужащими, добровольные взносы от членов ассоциации и учащихся, а также сбор средств от театральных постановок.

В 1935 году из нескольких подразделений Китайской рабоче-крестьянской Красной армии была сформирована Армия Западного маршрута (или Западная армия). Ее задачей было установление контроля над коридором Хэси для открытия канала связи с Советским Союзом. Однако из-за численного превосходства противника и суровых природных условий армия понесла большие потери. К началу 1937 года отряд, насчитывавший около 400 человек под командованием Ли Сяньняня, Ли Чжожаня и Чэн Шицая, отступил к границе Синьцзяна. Центральный комитет КПК принял решение об их переходе в Синьцзян для сохранения сил. Юй Сюсун сыграл ключевую роль в переговорах между Москвой и Дихуа (Урумчи), убедив губернатора Шэн Шицая принять остатки армии. В апреле 1937 года для встречи отряда была направлена автоколонна из 50 грузовиков. Военнослу-

жащие были временно размещены в «учебном лагере» и после начала полномасштабной антияпонской войны были переправлены в Яньань.

Деятельность Юй Сюсуна в рамках «Антиимпериалистической ассоциации» привела к конфликту с окружением губернатора Шэн Шицая. В октябре 1936 года он инициировал расследование в отношении Цю Цзунцзюня (тестя Шэн Шицая), который, будучи командующим полицией в Или, был обвинен в организации ограбления местного банка. По итогам расследования, результаты которого были изложены в письме Шэн Шицаю, Цю Цзунцзюнь был снят со своих постов. Данные о коррупции в семье Шэн Шицая также вызывали обеспокоенность у советского генерального консула в Дихуа Аблесова, который высказывал сомнения в политической лояльности губернатора.

В Синьцзяне Юй Сюсун занимал множество должностей, в том числе генерального секретаря Народной антиимпериалистической ассоциации, ректора Синьцзянского колледжа, директора провинциальной средней школы № 1 и заместителя начальника управления пограничной обороны. Рост его влияния, осуществляемого через подконтрольную ему газету «Синьцзян Дэйли» и партийные организации, вызывал недовольство Шэн Шицая. Одним из проявлений этого стало тайное принятие в партию в конце 1936 года Сюй Мэнцю (псевдоним Мэн Имин), исполнявшего обязанности начальника Департамента образования Синьцзяна, по инициативе Юй Сюсуна.

В ноябре 1937 года представители Коминтерна Ван Мин и Кан Шэн во время визита в Москву охарактеризовали Юй Сюсуна перед Сталиным как политически неблагонадежного деятеля. По пути в Яньань они передали Шэн Шицаю информацию о том, что Юй Сюсун является троцкистом. 27 декабря 1937 года Юй Сюсун был арестован. В феврале 1938 года Кан Шэн в своей статье назвал Юй Сюсуна «сотрудником Чэнь Дусю» и «китайским троцкистским бандитом». В июне 1938 года Юй Сюсун был экстрадирован в Советский Союз. Его обвинили в троцкистской деятельности по статьям 58-6, 58-8 и 58-11 Уголовного кодекса РСФСР. 21 февраля 1939 года он был расстрелян в Москве. Впоследствии Юй Сюсун был реабилитирован. В 1962 году правительство КНР официально признало его революционные заслуги, присвоив ему статус мученика, что было подтверждено свидетельством, подписанным Мао Цзэдуном.

Юй Сюсун является одним из основателей Коммунистической партии Китая (КПК) и первым секретарём Социалистического союза молодёжи Китая. Он принадлежал к группе первых членов КПК, которые в личном качестве вступали в Гоминьдан с целью реализации политики единого революционного фронта. В своей автобиографии, написанной на русском языке в 1930 году, Юй Сюсун отмечал: «Октябрьская революция пробудила китайский народ. Ещё в средней школе я и другие одноклассники основали несколько кружков для изучения марксизма. В 1920 году вместе с другими товарищами основал Коммунистическую партию Китая. С тех пор я работаю в партийной организации».

В течение десяти лет, проведённых в Советском Союзе, Юй Сюсун проходил обучение и работал в структурах Коммунистического Интернационала (Коминтерна). В 1921 году по поручению партии он был направлен в Москву в качестве делегата на Второй конгресс Коминтерна и Третий конгресс Коммунистического интернационала молодёжи. В период учёбы в Коммунистическом университете трудящихся Китая имени Сунь Ятсена и Международной ленинской школе он неоднократно получал характеристики как деятель, подходящий для партийной работы и способный готовить руководящие кадры. Исследователь Сотникова отмечала его деловые качества, характеризуя его как «руководителя высшего звена, пользующегося авторитетом в организации КП(б)К». Благодаря этому Коминтерн и ЦК КПК рассматривали его как одного из наиболее подготовленных и надёжных кандидатов для выполнения миссии в Синьцзяне — регионе со сложной политической обстановкой.

В Синьцзяне Юй Сюсун использовал «Народную антиимпериалистическую ассоциацию» в качестве платформы для революционной деятельности. Он реорганизовал её структуру, обеспечив коммунистам руководящие позиции в организации. Юй Сюсун выдвинул тезис о том, что правильное решение национального вопроса является ключевым условием для урегулирования всех проблем в регионе. Таким образом, через платформу ассоциации и с акцентом на национальный вопрос продвигалась концепция единого фронта Коммунистической партии Китая.

Юй Сюсун уделял значительное внимание вопросам образования и культуры. В должности ректора Синьцзянского колледжа он решал проблему нехватки преподавательских кадров и использовал различные формы для распространения марксизма-ленинизма. Он организовал отправку способных молодых людей разных национальностей на учёбу в Советский Союз, что способствовало обновлению интеллектуальной среды Синьцзяна. Бао Эрхан, один из его соратников, вспоминал, что Юй Сюсун знакомил его с политикой КПК, историей партии и деятельностью Мао Цзэдуна. Это идеологическое влияние, по словам Бао Эрхана, сыграло важную роль в его дальнейшей политической ориентации.

Юй Сюсун также активно занимался антияпонской

пропагандой и организацией мероприятий в поддержку сопротивления. Он сыграл важную роль в содействии остаткам разбитой Армии Западного пути Красной армии Китая, которые отступали через Синьцзян. Эта помощь способствовала сохранению ценных военных кадров для КПК. Генерал Сяо Сяньцин, служивший в частях Красной армии, позже отмечал, что без содействия Юй Сюсуна и согласия правителя Синьцзяна Шэн Шицая на их проход, выживание этих отрядов было бы невозможно.

Деятельность Юй Сюсуна способствовала созданию единого антияпонского фронта между КПК и властями Синьцзяна, что соответствовало политическим установкам как КПК («Декларация 1 августа»), так и Советского Союза. Его работа стала важным звеном, укрепившим связи между КПК и ВКП(б), а также Коминтерном. Исторические материалы из «Личного архива» Юй Сюсуна, как отмечает исследователь Н. Мамаева, подтверждают факты взаимной поддержки и сотрудничества между китайскими революционерами и представителями Коминтерна и советских структур. За два года работы в Синьцзяне он внёс значительный вклад в экономическое, культурное и социальное развитие региона. В более широком смысле Юй Сюсун может рассматриваться не только как один из лидеров китайского коммунистического молодёжного движения, но и как один из основоположников китайско-советской дружбы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова И.В., Борисова Е.Ю., Контримович С.В., Прохорова О.А. The Verbals: Неличные формы глагола: учебное методическое пособие. М., 2009.
2. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка М., 1966.
3. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М., 2012.
4. Белая Н.В. О проявлении гендерных различий в языке // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки/ Выпуск № 3. 2009.
5. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. М., 1983.
6. Городникова М.Д. Гендерный аспект обращений как фактор речевого регулирования // Гендер как интрига познания: Сборник статей. М., 2000.
7. Горошко Е.И. Особенности мужского и женского стиля письма // Преображение. 1998. №6.
8. Гумбольдт В. фон. О различии между полами и его влиянии на органическую природу // Язык и философия культуры. М., 1985.
9. Дроздова Т.Ю., Берестова А.И. The Verbals: References and Practice: учебное пособие для учащихся классов с углубленным изучением английского языка и студентов неязыковых вузов. СПб., 2008.
10. Есперсен О. Философия грамматики // Под ред. Б.А. Ильиша. - М., 1958.
11. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. М., 1981.
12. Ильиш Б.А. «Строй современного английского языка». Л. 1971.
13. Каратышова М.А. Гендерные и прагмалингвистические закономерности реализации концепта в комплиментарном речевом поведении (на материале концепта beauty (красота)) // Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филологич. наук / Ростов н/Д, 2010.
14. Каушанская В.Л. Грамматика английского языка. М., 2007.
15. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами. СПб., 2008.

© Шана Шагэньдикэ (shana0610@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.07

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК САМОЦЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

PERSONALIZED EDUCATION AS A SELF-VALUE OF A UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

I. Boronikhina
L. Son
I. Pleshchev
A. Rasulov
O. Teplikov

Summary: The relevance of the research is determined by the need for universities to move towards a systematic updating of pedagogical practices, creating conditions for personalized education, which is still in the development stage and requires scientific and practical development.
The purpose of the study is to determine how personalized education is related to the self-realization of a modern university teacher in the context of the transformation of the educational environment under the influence of changes taking place in the world.
The scientific novelty consists in identifying objective and subjective factors of a university teacher's understanding of his own life position and his role in personalized education for successful professional development.
The results of the study show that the most important parameter for the personalization of education is the level of the subject, which involves building a socio-professional profile of the personality of a university teacher.
The authors conclude that the socio-professional profile of a university teacher's personality will help to see the strengths of his professional training and identify ways to improve in those areas that are currently underdeveloped.

Keywords: personalized education, professional development, socio-professional personality profile, professional self-realization, subject level.

Боронихина Ирина Олеговна
Старший преподаватель, Российский биотехнологический университет, (г. Москва)
boronikhinaio@mgupp.ru
Сон Людмила Петровна
Доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет Московский энергетический институт
luciason@mail.ru
Плещёв Игорь Евгеньевич
Кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
doctor.pleshyov@gmail.com
Расулов Абутдин Исамутдинович
Кандидат химических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, (г. Махачкала)
Abutdin.rasulov@mail.ru
Тепликов Олег Владиславович
Преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, (г. Москва)
teplikov-ov@rguk.ru

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода вузов к системному обновлению педагогических практик, созданию условий для персонализированного образования, которое пока находится в стадии развития и требует научной и практической разработки.
Целью исследования является определить, как персонализированное образование связано с самореализацией преподавателя современного вуза в условиях трансформации образовательной среды под влиянием изменений, происходящих в мире.
Научная новизна состоит в выявлении объективных и субъективных факторов понимания преподавателем вуза своей собственной жизненной позиции и своей роли в персонализированном образовании для успешного профессионального развития.
Результаты исследования показывают, что важнейшим параметром для персонализации образования является уровень субъекта, что предполагает построение социально-профессионального профиля личности преподавателя вуза.
Авторы приходят к выводу, что социально-профессиональный профиль личности преподавателя вуза поможет увидеть сильные стороны его профессиональной подготовленности и выделить пути совершенствования в тех областях, которые на данный момент недостаточно развиты.

Ключевые слова: персонализированное образование, профессиональное развитие, социально-профессиональный профиль личности, профессиональная самореализация, уровень субъекта.

Введение

Новая реальность, в которой сегодня происходит профессиональное становление студентов вузов, характеризуется трансформацией образовательной среды под влиянием изменений, происходящих в мире. События последних лет привнесли в систему высшего образования существенные изменения – глобальный процесс цифровизации, переход к новым форматам обучения, разрушение привычной модели

коммуникации. В связи с этим появился интерес к персонализированному обучению, которое «является вектором для развития системы образования в мире» [17]. Суть персонализированного образования заключается «в построении персонализированной траектории, поскольку каждому учащемуся нужны те практики, которые помогают ему достичь своего личного следующего, более высокого уровня, когда сам субъект развития делает осознанный выбор направления (трека) развития из возможных альтернативных вариантов» [13]. Российские (Л.С. Выготский , А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев, Т.В. Расташанская, К.А. Табаровская) и зарубежные (Дж. ван Маанен, K. Skrede, K. Sornes, E. Schein, R. DeLorenzo, N. Raj, V.Renumol) исследователи подчеркивают важную роль персонализированного образования в развитии профессиональных качеств, способностей личности [3; 8; 10; 11; 14; 15; 17]. Однако, следует отметить, что во многих работах феномен «персонализация образования» исследуется достаточно узко, ее часто трактуют как синоним «индивидуализации». В современной педагогике существует множество определений понятия «персонализированное образование». S. Fomina, E. Tikhonova, A. Kvitkovskaya, G. Khorokhorina рассматривают персонализацию как «создание индивидуального образовательного маршрута - проекта развития обучающихся на протяжении всех лет обучения в университете» [19]. V.A. Koldaev подчеркивает «необходимость структурированной программы деятельности студента на фиксированном этапе обучения, направленной на развитие его индивидуальных способностей» [22]. Ряд исследователей делают акцент на «наличии настраиваемого контента и ресурсов с помощью мобильных технологий (цифровые плейлисты, интеллектуальный анализ образовательных данных, интеллектуальное обучение, аналитика обучения, системы управления обучением, прогресс в обучении и персонализированные планы» [30]. A. Shemshack и соавторы рассматривают «возможности персонализации процесса обучения в соответствии с уникальными потребностями, целями и навыками отдельных лиц» [29]. Целью данного исследования является научное обоснование модели персонализированного образования и ответы на следующие вопросы:

1. Что из себя представляет «персонализированное образование»?
2. Какова модель персонализированного образования в современном вузе?
3. Как персонализированное образование связано с самореализацией преподавателя современного вуза и его профессиональным развитием?

Сущность феномена «персонализированного образования»

Анализ исследований в области феномена «персонализированное образование» выявил ряд определений, предложенных российскими и зарубежными авторами. Э.Ф. Зеер и соавторы в своей монографии утверждают, что «методологическим основанием построения персонализированного образования выступает концепция персонализации В.А. Петровского, в которой личность (от латинского слова «person») представлена как субъект своего развития и состоятельности. Персонализированный подход в образовании базируется на следующих положениях: «обучающийся являются субъектом проектировании индивидуальной траектории обучения, ему предоставляется возможность планировать его содержание, усвоение, выбирать учебные задания, способы их решений, проверки, работать индивидуально и в группе, мотивировать себя и других» [5, с. 10]. R. Gasanova и соавторы рассматривают персонализацию образования «как учет некоторых особенностей обучающихся в процессе образования» [20]. С ними соглашаются Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, О.В. Крежевских, R.R. Sagitova, считая, что при персонализированном образовании «происходит изменение роли преподавателя, который сопровождает обучение и дает рекомендации студентам в соответствии с их индивидуальными особенностями по изучению учебного курса на занятиях и самостоятельно» [7]. R. Cheung и соавторы в своем исследовании обращают внимание на то, что термин «персонализация» в образовательном контексте — это не просто концепция или технология, персонализированное обучение сегодня значительно эволюционировало с многообещающими результатами, основой чего стали цифровые ресурсы» [16]. С ними соглашаются H. Peng и соавторы, которые выделяют «технологию анализа больших данных и искусственный интеллект, что позволяет создать интеллектуальную учебную среду, проводить мониторинг в реальном времени» [26]. R.J. Marzano считает, что «персонализированное обучение происходит, когда все обучение сосредоточено не только на обучаемом и демонстрируется им, но значимо связано с преподавателями (тьюторами, наставниками)» [23].

Существуют и другие подходы к определению феномена «персонализированное образование», но во всех прослеживаются следующие сходства: «цели обучения, подходы, и инструменты адаптированы и оптимизированы для каждого учащегося; обучение обусловлено удовлетворением предпочтений и уникальных потребностей учащегося; учащимся предоставляется выбор, что, как, когда и где учить; обучение поддерживается технологиями (учебными ресурсами) для обеспечения гибкости и поддержки индивидуальной деятельности обучающегося» [4].

В персонализированном образовании «актуализируется проблема субъектности как определенного набора качеств человека, характеризующих сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности» [5, с. 101]. Субъектность проявляется «в добросовестных педагогах, лично ответ-

ственных за результат, за удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся, за организацию обучения, нацеленного на прогресс каждого обучающегося. Это навыки более высокого порядка, необходимые для формирования основных процессов в обучении и часто не связанные с освоением конкретных предметов, но представляющие особую ценность как в процессе обучения, так и по его окончании» [12].

При персонализированном образовании преподавателям необходимы навыки организаторов, модераторов групповой работы, коучей личностного роста, наставников.

Модель персонализированного образования в современном вузе

Для создания модели персонализированного образования (на первом этапе) авторы данного исследования поставили задачу определить ее цель. Было установлено, что персонализированное образование предполагает «системные изменения образовательной модели на уровне субъекта познания, общения и деятельности, цели, подходов к определению содержания, методов, форм и технологий обучения и воспитания» [5, с. 25]. Такое образование нацелено на формирование уникального специалиста для рынка труда, способного решать сложные профессиональные задачи. Поэтому целью модели персонализированного образования авторы определили формирование у будущих специалистов компетенций по разработке и внедрению профессиональных инноваций.

На втором этапе авторы, с учетом поставленной цели, выбрали основные характеристики данного вида обучения, предложенные российскими и зарубежными исследователями: «возможность адаптироваться к характеристикам учащихся на основе учебных ресурсов для содействия процессу обучения и улучшения результатов обучения» [21], «прогноз результатов обучения в сочетании с набором правил принятия решений» [24], «наличие системы оценки поведенческих и образовательных навыков учащихся» [25], «категоризация учащихся, персонализированные рекомендации по контенту и адаптация контента на основе оценки» [28], «получение индивидуальных характеристик обучения путем моделирования учащихся, предметной области и самого обучения» [25].

На третьем этапе авторы, на основе поставленной цели и выявленных характеристик, создали модель персонализированного образования, состоящую из следующих составляющих:

- Модульные образовательные программы;
- Персонализированное расписание (введение онлайн-курсов, которые студенты могут проходить в удобное время, или возможность ускоренного/растянутого обучения);
- Индивидуальная образовательная траектория (стажировки, практики, дисциплины в других вузах (по обмену);
- Персонализированная поддержка и консультирование (создание системы, которая отслеживают успеваемость и благополучие каждого студента с помощью базы данных);
- Индивидуальные проекты или исследовательские работы (студент выбирает тему по интересу, работая над ней персонально или в маленькой группе под руководством преподавателя, получая опыт, максимально релевантный его профессиональным стремлениям);
- Использование цифровых технологий: веб-квест, кейс-технология, технология BYOD, flipped classroom technology, e-learning.

Создав модель персонализированного образования, авторы пришли к выводу, что данная модель может быть изменена и расширена, чтобы «способствовать дальнейшему осмыслению проблемы проектирования профессионального будущего личности преподавателя с учетом изменяющегося характера социально-профессиональной среды и динамичности рынка труда, сокращения жизненного цикла профессий» [6].

Персонализированное образование и профессиональное развитие преподавателя вуза

Ориентируясь на полученную модель персонализированного образования, авторы сформулировали ряд тенденций профессионального роста преподавателя вуза, необходимых для компетентного решения образовательных проблем, уверенной позиции профессионала в быстро меняющемся мире:

1. Тенденция, связанная с непрерывным профессиональным ростом и развитием преподавателя вуза (личностное развитие и совершенствование преподавателя вуза, овладение современными компетенциями общения и взаимодействия в профессиональной среде, развитие креативного, критического мышления).
2. Тенденция повышения субъектности преподавателя в процессе профессионального развития (преподаватель предстает активным преобразователем своих отношений в системе педагогического труда, организатором, новатором, модератором).
3. Тенденция вариативности способов, маршрутов, форм, технологий профессионального развития преподавателя вуза.

Как показывает анализ исследований, преподаватель в современных условиях не столько передает знания от предыдущего поколения следующему, «он сам определяет формы и способы своего профессионального развития и обучения, среди которых: интеграция цифровых

и педагогических технологий в систему обучения студентов и в систему непрерывного образования, обновление процесса управления педагогическим образованием, изменение роли учителя и функций, которые он несет» [1].

Авторы исследования сделали вывод, что социально-профессиональный профиль личности преподавателя вуза, основанный на предложенных тенденциях, поможет увидеть сильные стороны его профессиональной подготовленности и выделить пути совершенствования в тех областях, которые на данный момент недостаточно развиты.

Заключение

Глобальные изменения в сфере высшего образования свидетельствуют о том, что «цифровая трансформация общества, COVID-19 и его последствия изменили современное образование, ускорили процесс интерактивной формы обучения» [2], дали толчок к развитию и применению инновационных цифровых технологий в образовательном процессе. Авторы исследования пришли к выводу, что «будущее образования - за персонализированным обучением, индивидуальными образовательными траекториями, образовательной средой, стимулирующей учение» [5, с. 107]. Учебная деятельность, «движущей основой которой является личностный смысл и внутренняя мотивация, что впоследствии отражается на качестве обучения, невозможно без персонализации субъекта» [8, с. 106]. В современном высшем образовании «гибкость в подходе к изменениям в обучении в соответствии с потребностями обучающихся и своевременность оказания помощи в случае возникающих затруднений в значительной степени способствуют поддержанию мотивации к процессу профессионального развития» [9; 18]. Поэтому использование персонализированного подхода рассматривается в числе успешных образовательных реформ образования в ближайшем годы по отношению к высшему образованию. У преподавателя формируется понимание значимости того, что он делает, ощущение уверенности в достижении успеха, что является самоценностью.

Данный вывод подчеркивает актуальность исследования, которое в дальнейшем может быть дополнено и детализировано в процессе изучении данной проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус Александр Григорьевич. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор// Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 1, С. 1–10
2. Боронихина И.О., Еремина Н.В., Варфоломеева Н.С., Бузук Л.Г., Тепликов О.В. Интеграция технологии BYOD в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2025. -№05. -С. 58–63. DOI: 10.37882/2223–2982.2025.05.13.
3. Жаркой А.Б. Образовательные видеоролики - перспективная форма самостоятельной работы обучающихся / А.Б. Жаркой, А.А. Лужков, Н.С. Подходова // Физика в системе современного образования (ФССО-2023): Материалы XVII Международной конференции, Санкт-Петербург, 27–30 июня 2023 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 184–189. – EDN KWNXUN.
4. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему [Электрон. ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 104–114.
5. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Лебедева Е.В. и др. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.- пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. 120 с.
6. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Том 24. №4. С. 11–39. DOI: 10.17853/1994–5639-2022-4-11-39.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2021. № 1. С. 17–25.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
9. Мелехина Е.А. Принципы профессионального развития преподавателя вуза / Е.А. Мелехина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 218. – EDN SBWFIP.
10. Обухова Н.И. Роль интеграции в вузовские программы элементов бережливого управления и ESG-практик для развития человеческого капитала /
11. Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 30(2). – С. 31–36. – DOI 10.54792/24145734_2025_30_31_36. – EDN ATRYSD.
12. Особенности модернизации современного университетского образования в условиях интеграции научного знания / Т.Н. Панкова, И.З. Багаев, Ю.А. Беляева [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 9–2. – С. 43–47. – DOI 10.37882/2223–2982.2022.09–2.20. – EDN DWUUVY.
13. Сыченко Ю.А., Третьякова В.С. Персонализация образовательного процесса как предиктор профессиональной самореализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 3. С. 82–97. DOI: 10.52944/PORT.2023.54.3.005.
14. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е., Шаров А.А., Зеер Э.Ф. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 3. С. 101–124. DOI: 10.15293/2658-6762.2303.05.

15. Ялаева Н.В. «Смешаное обучение» в неязыковом вузе / Н.В. Ялаева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2013. – № 7. – С. 163–167. – EDN TWNYOH.
16. Ялаева Н.В. Применение технологий адаптивного компьютерного обучения при подготовке студентов-юристов / Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, Т.В. Кудинова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 9. – С. 226–231. – EDN SGGMTZ.
17. Cheung S., Wang F.L., Kwok L.F., Poulová P. In search of the good practices of personalized learning // Interactive Learning Environments. 2021. № 29. P. 179–181. DOI: 10.1080/10494820.2021.1894830.
18. DeLorenzo R. Game changer: a dramatic journey to a digital personal competency system // Образовательная политика. 2019. №. 3. С. 158–163.
19. Denishcheva L.O., Safuanov I.S., Semenyachenko Yu.A. Personalised higher education based on microcourses: Possible ways of implementation. The Education and Science Journal. 2024; 26 (3): 40–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-3-40-68.
20. Fomina S., Tikhonova E., Kvitkovskaya A., Khorokhorina G. Development of an individual educational route for a student as a tool for a new educational landscape // 11th annual International Conference of Education, Research, and Innovation, 12–14 Nov 2018. Seville, Spain, 2018. P. 4203–4211. DOI: 10.21125/iceri.2018.1927.
21. Gasanova R., Kassymova G., Arpentieva M., Pertiwi F., Duisenbayeva S. Individual educational trajectories in additional education of teachers // Challenges of Science: Materials of International Practical Internet Conference. Almaty, 2020. P. 59–68. DOI: 10.31643/2020.009.
22. Jagadeesan S., Jayashri S. Real-time personalization and recommendation in Adaptive Learning Management System // Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing. 2020. Nov. P. 1–11. DOI: 10.1007/s12652-020-01729-1.
23. Koldaev V.D. Methodological aspects of the design of individual educational routes // Psychological Science and Education. 2013. № 4 (18). P 15–22.
24. Marzano R.J. et al. A handbook for personalized competency-based education. 2017.
25. Muhammad A., Ariatmanto D. Understanding the role of individual learner in adaptive and personalized e-learning system. Bulletin of Electrical Engineering and Informatics. 2021. № 6 (10). P. 3313–3324. DOI: 10.11591/eei. v10i6.3192.
26. Murad D., Heryadi Y., Isa S., Budiharto W. Personalization of study material based on predicted final grades using multi-criteria user-collaborative filtering recommender system // Education and Information Technologies. 2020. 5 June 2020. DOI: 25. 10.1007/s10639-020-10238-9.
27. Peng H., Ma S., Spector J. Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment // Smart Learning Environments. 2019. № 6 (9). P. 171–176. DOI: 10.1186/s40561-019-0089-y.
28. Raj N., Renumol V. A systematic literature review on adaptive content recommenders in personalized learning environments from 2015 to 2020 // Journal of Computers in Education. 2021. August. DOI: 10.1007/s40692-021-00199-4.
29. Sarwar S., Qayyum Z., García C., Raúl, Safyan M., Faisal R. Ontology based E-learning framework: A personalized, adaptive and context aware model // Multimedia Tools and Applications. 2019. № 1 (78). DOI: 10.1007/s11042-019-08125-8.
30. Shemshack A., Kinshuk S., Jonathan P. A comprehensive analysis of personalized learning components // Journal of Computers in Education. 2021. № 1 (8). P. 1–19. DOI: 10.1007/s40692-021-00188-7.
31. Sheng J. Song, Tan K. Hua, Awang M. Generic Digital Equity Model in Education: Mobile-Assisted Personalized Learning (MAPL) through e-Modules // Sustainability. 2021. № 13 (19). P. 2–21. DOI: 10.3390/su131911115.

© Боронихина Ирина Олеговна (boronikhinaio@mgupp.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru),
Плещёв Игорь Евгеньевич (doctor.pleshyov@gmail.com), Расулов Абутдин Исамутдинович (Abutdin.rasulov@mail.ru),
Тепликов Олег Владиславович (teplikov-ov@rguk.ru)..

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.08

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОФОНОВ ПРИ ПОМОЩИ МОБИЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (УРОВЕНЬ А1)

TEACHING WRITING TO FOREIGNERS USING MOBILE DEVICES AT THE INITIAL STAGE (A1 LEVEL)

V. Borchenko

Summary: It is impossible to imagine pedagogical activity in the modern world without the inclusion of digital technologies. They are already actively used in teaching Russian as a foreign language. However, one of the problems is the choice of digital means in teaching foreigners to write as a type of speech activity. The article examines the specifics of teaching foreign speakers of Russian written speech using digital technologies at the pre-university stage of training. The stages of activity in teaching writing, namely composition using mobile devices (mobile video technology) in offline and remote interaction, are described in detail.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-university stage, writing, composition, digital technologies, "mobile video", blended learning.

Борченко Виктория Сергеевна
Старший преподаватель, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, (г. Москва)
borchenko.v@mail.ru

Аннотация: Педагогическую деятельность в современном мире невозможно представить без включения цифровых технологий. В преподавании РКИ они уже активно используются. Однако одной из проблем является выбор цифровых средств в обучении иностранцев письму как виду речевой деятельности. В статье рассматривается специфика обучения инофонов русской письменной речи с помощью цифровых технологий на довузовском этапе подготовки. Подробно описаны этапы деятельности в обучении письменной речи, а именно сочинению посредством использования мобильных устройств (технологии «мобильное видео») в офлайн и дистанционном взаимодействии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, довузовский этап, письменная речь, сочинение, цифровые технологии, «мобильное видео», смешанное обучение.

Введение

К образовательному процессу в настоящее время предъявляются новые требования, обусловленные развитием цифровых технологий. Они все активнее внедряются в методику преподавания РКИ, коренным образом меняя традиционную педагогическую деятельность. Это влияние проявляется и на дидактическом материале, и на роли обучаемого и самого педагога. Особого внимания методистов требует обучение иностранцев русской письменной речи на начальном этапе, поскольку письмо считается одним из самых сложных видов речевой деятельности с точки зрения психологии, о чем пишут ученые (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.), и более усложняется условиями формирования и развития навыков и умений письменного выражения мыслей в цифровом образовательном пространстве. Применение технологий в учебной деятельности не только позволяет организовать процесс обучения, но и повышает мотивацию обучающихся к получению новых знаний. Подтверждением этого служит мнение Н.Т. Ерчак о том, что успешное овладение иностранным языком зависит от мотивации «на все 50%» [1, с. 93].

Методические разработки, посвященные обучению тому или иному виду речевой деятельности посредством ИКТ, мобильного, дистанционного обучения стали чаще выходить в свет за последние 5 лет, например, работы Г.В. Бойчиук [2], О.В. Рябоконевой [3], И.И. Просвиркиной и А.М. Фроловой [4] и др. Исследований, рассматривающих особенности обучения сочинению на уровне А1 при помощи технологий, дистанционного обучения, онлайн-обучения, или офлайн- и онлайн-обучения, то есть в смешанной форме практически нет, что определяет *актуальность работы*. *Цель* — проследить специфику обучения письменной речи (сочинению повествованию с элементами описания) на уровне А1 при помощи мобильных средств, а именно технологии «мобильное видео» в разных режимах взаимодействия (очно и дистанционно). *Задачи исследования*: 1) выбрать необходимый педагогический инструментарий; 2) описать методику обучения сочинению в смешанной форме.

Литературный обзор

Обучение РКИ сегодня осуществляется при помощи разного рода технологий. Например, большую роль играют ИКТ. К ним можно отнести мобильное обучение, или обучение при помощи мобильных устройств. Благодаря им реализуется технология «мобильное видео». Подробно эту технологию изучают, например, И.И. Просвиркина, А.М. Фролова [4; 5]. Исследователи характеризуют ее следующим образом: «Мобильное видео — это технология, которая позволяет вовлекать обучаемого в коммуникативную деятельность через создание видеопродукта, погружать его в бытовые, учебные и профессиональные коммуникативные ситуации, которые максимально приближены к реальным» [5, с. 5]. Мы при-

меняем эту технологию в обучении инофонов письменной речи (сочинению) на уровне А1.

В профессиональной сфере преподавателей существует понятие «педагогический инструментарий». Исследователи рассматривают его неоднозначно (например, Д.А. Коноплянский, И.Ю. Скибицкая, Е.Н. Стрельчук и др.). Нам близка точка зрения Е.Н. Стрельчук, подробно описавшей компоненты, которые могут считаться педагогическими инструментами, а именно: подходы, принципы, формы, методы, технологии, приемы обучения и воспитания [6, с. 16]. На наш взгляд, каждый из названных элементов является педагогическим инструментом.

Применение в учебной деятельности современного педагогического инструментария, разных форм ведения занятий исследователи называют смешанным обучением. Данный феномен анализируют зарубежные и российские ученые около 25 лет. Они по-разному его трактуют, поскольку «термин постоянно приобретает новые значения» [7, с. 54]. Например:

— смешанное обучение – «это образовательная программа, построенная на взаимодействии преподавателя и студента в аудитории, а также в онлайн-среде, с некоторым элементом контроля студента над временем, местом, путем и/или темпом обучения» [8, с. 3];
— смешанное обучение – «это интеграция методов дистанционного и очного образования, это система, позволяющая развивать внутреннюю мотивацию учащихся и их способность к самообразованию, то есть это онлайн-сервисы, программы и технические приспособления, разработанные для учебных заведений и делающие модель обучения гибкой» [9, с. 79].

Мы предлагаем рассматривать смешанное обучение как форму организации учебного процесса, включающую в себя офлайн-, онлайн-, дистанционное взаимодействие, в основе которого лежит современный педагогический инструментарий. Таким образом, смешанное обучение включает «традиционный и инновационный компоненты образовательной деятельности» [10, с. 107].

Описание исследования и использованные методы

В рамках обзора данной статьи – урочная и внеурочная деятельность по изучению темы «Мой дом» и написанию сочинения при помощи мобильных средств. Занятие было апробировано на подготовительном факультете Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в 2024 году после изучения урока № 7 по учебнику «Прогресс. Элементарный уровень» [11]. Общее количество обучающихся составило 13 человек, это представители разных стран (Китая, Латинской Америки, Вьетнама, Конго, Ирана и др.).

В исследовании использованы аналитический метод (анализ научных источников (российских и зарубежных авторов)); опорно-диагностический метод (учет собственного опыта работы автора исследования в группе учащихся из разных стран).

Результаты

Обучение письменной речи (сочинению) инофонов на начальном этапе при помощи мобильных средств (технологии «мобильное видео») реализуется в смешанной форме (очно, дистанционно) и включает несколько этапов: 1) деятельность по подготовке к занятию; 2) урочную деятельность; 3) самостоятельную работу учащихся, контролируемую преподавателем; 4) домашнюю работу.

1. Деятельность по подготовке к занятию

Деятельность по подготовке к занятию означает реализацию технологии смешанного обучения «перевернутый класс» модели ротации («Rotation model») [8], которая подразумевает самостоятельное изучение инофоном новой темы, выполнение заданий. Мы адаптировали эту технологию к использованию на начальном этапе обучения.

Опишем подробно действия педагога и студента на первом этапе.

Преподаватель создает мультимедийную презентацию по теме «Мебель». Затем записывает на диктофон смартфона слова из презентации, диктуя каждое слово и указывая номер слайда. После этого он отправляет учащимся (в облачное хранилище данных, или на электронные адреса, или в электронную образовательную среду (ЭОС) вуза) презентацию для ознакомления с новой лексикой, аудиозапись с произношением новых для иностранцев слов.

Обучающиеся выполняют задания (устные и письменные) по мультимедийной презентации (рис. 1), затем отправляют фотографии письменных работ педагогу в мобильное приложение (мессенджер) для осуществления контроля.

Задание 1. Посмотрите на картинки в презентации (слайды 1–4). Послушайте аудиозапись. Повторите слова за диктором. Назовите слова самостоятельно. (Рис. 1.)

А) Мебель (что?): кресло, диван, табурет, стул, стол, тумбочка, книжный шкаф.
Б) Цвет предмета (какой?): красный, жёлтый, зелёный, синий, белый, черный, розовый, оранжевый, бежевый, голубой.
В) Расположение предметов (где?): там, тут, справа, слева, здесь, в углу.

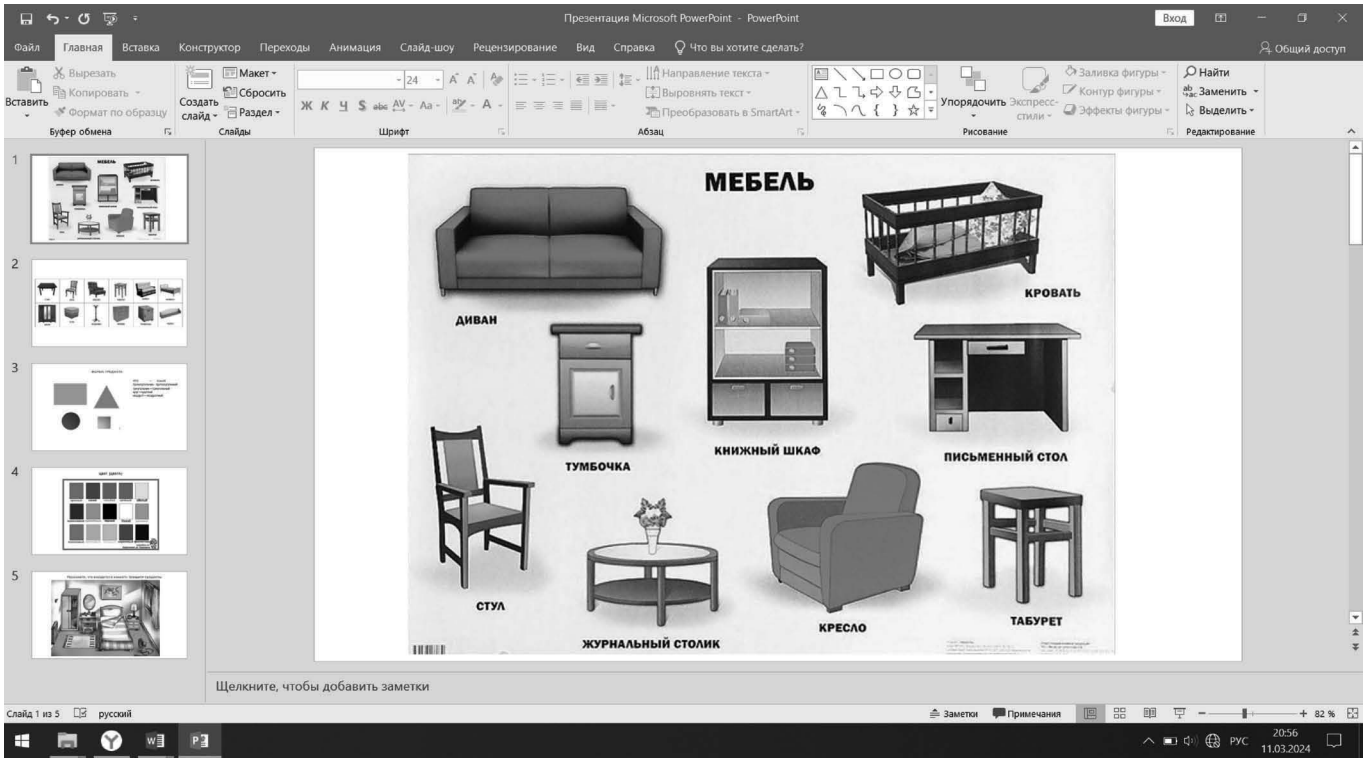


Рис. 1. Слова, обозначающие мебель

Г) Глаголы (что делать?): стоять, лежать, находиться, висеть.

Д) Прилагательные (размер / высота / длина) (какой?): большой, маленький, средний, короткий, длинный, низкий, высокий.

Задание 2. Напишите новые слова в тетрадь и выучите их.

Указанные задания направлены на снятие произносительных и лексических трудностей при помощи принципа наглядности, аудиовизуального метода. Такой способ помогает инофонам произносить слова правильно, быстрее их запоминать. Письменное задание предполагает проговаривание слов во время записи, активизацию моторной памяти.

Контроль. Преподаватель получает фотографии письменных работ инофонов, отмечает готовность к уроку. При необходимости пишет рекомендации каждому учащемуся.

2. Урочная деятельность

Второй этап означает взаимодействие в группе учащихся с преподавателем в офлайн-режиме.

1) Актуализация знаний (обсуждение изученного инофонами материала).

Задание 1. Назовите предметы, цвета.

Преподаватель показывает карточки, а обучающиеся называют предметы мебели, цвета, изображенные на них. Задание направлено на закрепление изученного материала, коррекцию ошибок.

2) Углубление в тему.

Задание 2. Посмотрите на фотографию «Моя комната» (слайд 5) и прочитайте рассказ студентки Луизы о ее комнате.

Я хочу рассказать о своей комнате в общежитии.

Моя комната находится на 10 этаже. Она большая и светлая. Здесь есть большое окно. В комнате белые стены и коричневый пол. На полу лежит мягкий ковёр.

В комнате много мебели. Здесь есть всё: кровать, шкаф, стол и тумбочка. В центре комнаты стоит кровать. Она не большая, но и не маленькая. На кровати лежит большая белая подушка и тёплое одеяло. На стене висит красивая картина. Справа стоит маленькая тумбочка, а на ней стоит лампа и будильник. Слева от кровати стоит небольшой белый стол и маленький стул. На стене висит зеркало. Слева, в углу, стоит большой старый шкаф. Там висит моя одежда.

Мне нравится моя комната, потому что она светлая и уютная.

Задание 3. Ответьте на вопросы письменно:

1. Где живет Луиза?
2. Какая мебель стоит в комнате студентки?
3. Что висит на стене?
4. Что лежит на полу?

5. Ей нравится её комната? Почему?

Задание направлено на контроль понимания текста, обучение формулированию мыслей в письменной форме на основе прочитанного.

Задание 4. Самостоятельная работа. Посмотрите на фотографию «Моя гостиная» (слайд 6) и опишите комнату письменно, затем обсудите (рис. 2). Пользуйтесь планом.

План:
1. Комната:
   А) размеры (большая / маленькая), свет (светлая / темная);
   Б) есть окно / нет окна, какое оно;
   В) стены и пол, их цвет;
2. Мебель: размер, цвет;
3. Общее впечатление (мне нравится / не нравится комната, потому что она большая, красивая, уютная / маленькая, не современная …).

Письменное задание для самостоятельной работы направлено на тренировку использования новой лексики, повторение грамматических форм (рода, числа, падежа имен существительных и прилагательных), изученных на предыдущем занятии, формирование умений и навыков построения предложений в письменной форме, обучение описанию интерьера.

Далее преподаватель объясняет учащимся задание для дистанционной самостоятельной работы. Оно представляет собой небольшой творческий проект, а не обычное написание сочинения.

Проект – «самостоятельная планируемая и реализуемая на иностранном языке работа …» [12, с. 259]. Кроме того, мы считаем обоснованным мнение методистов Л. В. Московкина и Г. Н. Шамониной, которые относят написание домашних сочинений к элементам проектной технологии [13, с. 13], поскольку создание сочинения требует решения задач: обдумать содержание высказывания, выписать слова и словосочетания, составить план, написать сочинение, проверить его (план содержания и план выражения).

Задание 5. Представьте, что Вы разговариваете со своим другом (подругой) по видеосвязи. Расскажите ему (ей) о своём доме (комнате). Пользуйтесь памяткой.

Преподаватель раздает инофонам распечатанную памятку и объясняет ее.

Предложенное задание направлено на развитие творческого подхода к выполнению учебной работы, умений планирования деятельности, ответственности, самоконтроля; повышение мотивации к учебному процессу. Задание максимально приближено к реальной коммуникативной ситуации, как в устной, так и письменной формах.

3. Самостоятельная работа учащихся, контролируемая преподавателем.

Обучающиеся самостоятельно дома выполняют за-

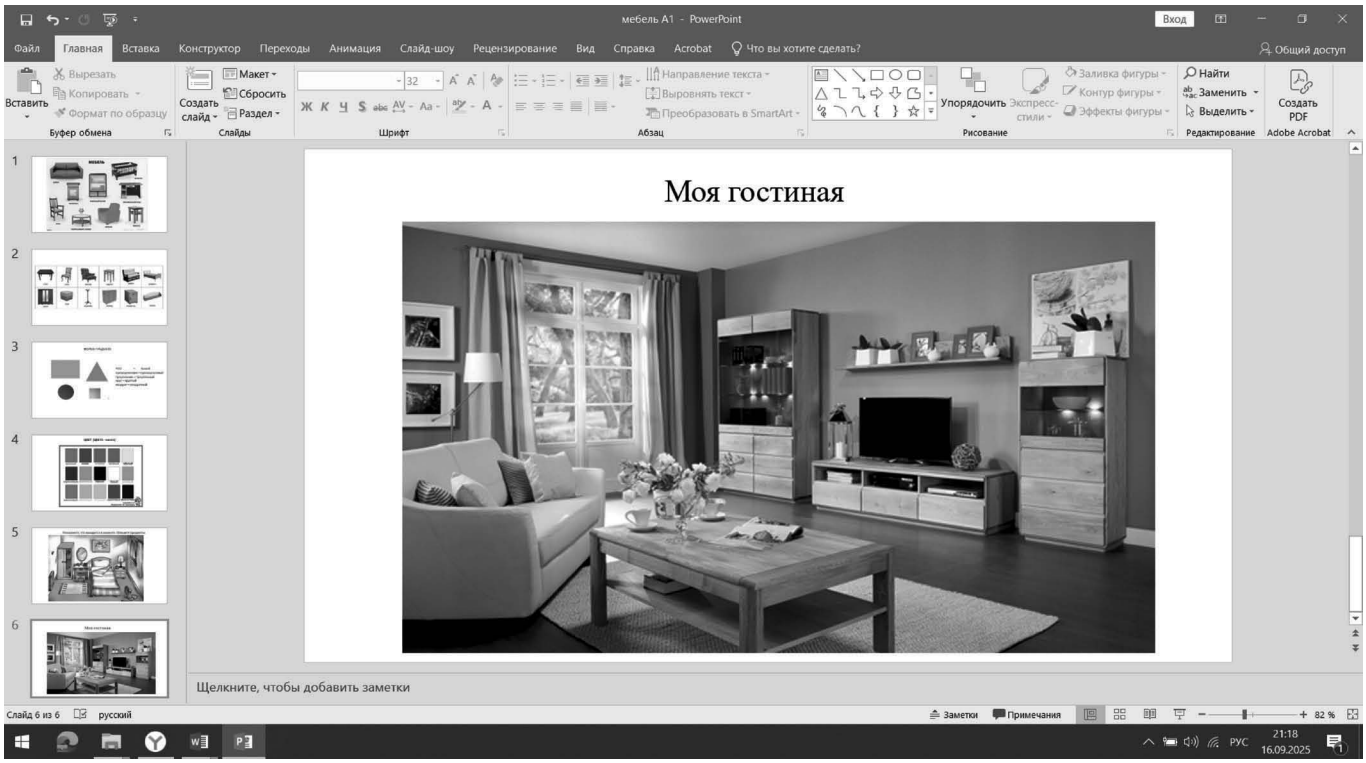


Рис. 2. «Моя гостиная»

Памятка:

«Как рассказать о доме по видеосвязи?»

1. Этап. Подготовка речи:
- подумать, о чём Вы будете рассказывать в Вашем видео;
- написать в тетрадь существительные;
- выбрать прилагательные, написать их;
- составить план рассказа (например, «Мой дом»: 1. Зал. 2. Кухня. 3. Моя комната и т.д.);
- написать текст по плану. Описывайте предметы, которые находятся рядом друг с другом;
- прочитать текст несколько раз. Проверьте ошибки.

2. Этап. Запись видео:
- записать видео на смартфон (2–3 минуты), рассказывая о доме;

3. Этап. Самоконтроль:
- посмотреть видео. Обратите внимание на: длительность (2–3 минуты), темп речи (говорите не быстро и не медленно), громкость (говорите не очень громко и не очень тихо);

4. Этап. Презентация результата:
- Вы отправите видео своему другу / подруге?
- Да – отправьте преподавателю (отправьте видео и текст на почту или в мессенджер).
- Нет – снимите видео еще раз!

дание 5 и отправляют видео и фотографию письменного текста преподавателю.

Самостоятельная работа учащегося, контролируемая преподавателем, является неотъемлемой частью учебного процесса на начальном этапе обучения, поскольку обеспечивает взаимодействие с преподавателем, работу под его руководством, своевременное снятие трудностей и контроль формирования умений и навыков письменной речи.

Контроль. Педагог получает видеоматериалы и фотографии письменных работ, просматривает их, при необходимости пишет комментарии каждому учащемуся. Если есть ошибки он подчеркивает их (в режиме редактирования фотографии) для того, чтобы учащийся провел работу над ошибками.

Анализ ошибок. При проверке работ мы наблюдали следующие ошибки, например:

а) языковые:
— фонетические: *«на нем»,* вместо *«на нём»;*
— акцентологические: *«све́ча»,* вместо *«свеча́»; «красивые о́чки»,* вместо *«очки́»;*
— лексические: *«<u>после</u> шкафа телевизор»*, вместо *«возле»; «палки»,* вместо *«полки»;*
— грамматические: *«большой зеркало»;*
— синтаксические: иногда пропускали глагол (лежит, стоит, весит): *«на столе книга и тетради»;*
б) речевые:
— нарушено согласование: *«<u>два</u> палки»,* вместо *«две полки»;*

Ошибок в других аспектах не было отмечено. Однако большее количество ошибок отмечено не в письменных текстах, а в устной речи при записи видео.

Отметим, все учащиеся справились с заданием. Некоторые иностранцы не самостоятельно снимали видеосюжет, а просили родителей помочь им – держать смартфон и записывать обучающегося на видео. Так, они проводили интересную экскурсию по своему дому. Иногда инофоны подсматривали в свои записи.

Домашняя работа.

Задание. Обратите внимание на подчеркнутые слова на фотографии, сделайте работу над ошибками.

Данное задание предполагает индивидуальную работу над ошибками. Оно учит самоанализу, самосовершенствованию навыков письма.

Заключение

Таким образом, в обучении иностранцев письменной речи на начальном этапе был использован педагогический инструментарий: коммуникативный, аудиовизуальный методы обучения; проектная технология, технология «мобильное видео», мультимедиа- и интернет- технологии; мобильные, аудиовизуальные, интернет- и мультимедиа- средства обучения. Кроме того, на этапе подготовки к занятию была применена технология смешанного обучения «перевернутый класс». Процесс обучения письменной речи реализовывался в смешанной форме: очно и дистанционно с применением цифровых технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерчак Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учебное пособие / Н.Т. Ерчак. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. – 336 с.
2. Бойчиук Г.В. Обучение иностранных учащихся русской деловой письменной речи с использованием информационных ресурсов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.2. / Бойчиук Галина Викторовна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»; Диссовет СПбГУ А5.8.2.23.6300]. - Санкт-Петербург, 2023. - 591 с.
3. Рябоконева О.В. Обучение турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения: уровень А2: диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.2. / Рябоконева Оксана Владимировна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»; Диссовет ПДС 0500.004]. - Москва, 2024.
4. Просвиркина И.И. Модель обучения профессиональному диалогу иностранных студентов медицинских вузов на базе технологии студенческого мобильного видео / И.И. Просвиркина, А.М. Фролова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 12. – С. 4667–4674. – DOI 10.30853/phil20240661. – EDN LRQTEO.
5. Просвиркина И.И. Мобильное видео как одна из эффективных технологий в преподавании русского языка / И.И. Просвиркина // Молодой ученый. – 2025. – № S20-2(571). – С. 5–7. – EDN FJDLIK.
6. Стрельчук Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. 2019. - № 1 (37). - С. 10–19. doi: 10.32744/pse.2019.1.1.
7. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. E-learning. 2002. - № 3(3). Pp. 54-55.
8. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 Blended Learning. Mountain View, CA: Innosight Institute. - 2012. - 20 p.
9. Хамраева Е.А. Смешанное обучение русскому языку как иностранному - новая реальность Российской высшей школы / Е.А. Хамраева // Русистика без границ. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 78–81. – EDN XRLODJ.
10. Strelchuk E.N., & Kozhevnikova M.N., & Borchenko V.S. Blended Learning in Russian Higher Education: The Evolution of the Term in Science and Practice. Educational Process: International Journal. - 2023. - № 12(1). - Pp. 94–112.
11. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Элементарный уровень (А1): учебник русского языка для иностранных студентов / Н.И. Соболева, С.У. Волков, А.С. Иванова. – 9-е изд., стер. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2018. - 275 с.
12. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. курсы, 2018. — 496 с.
13. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкин. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.

© Борченко Витория Сергеевна (borchenko.v@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.12

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ К КОММУНИКАЦИИ В ПОЛЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONAL LANGUAGE WHILE PREPARING ECONOMISTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

A. Varlamova
I. Manvelova

Summary: The article is devoted to some features of foreign language training with students of economic specialties through the necessity of their future contacts in globalizing business communication and the requirements of cross-cultural interaction that accompany these activities. The authors define the role of intercultural communication and prove that when planning the educational process connected with L2 teaching, it is necessary to consider its goals. The main one is to achieve mutual understanding among various cultural groups. Samples of actualizing students' knowledge of intercultural interaction during economic collaboration constitute the practical significance of the article. The attitude of economists-to-be to informal types of interaction in the process of doing business with representatives of different cultures was revealed. A number of tasks are proposed that contribute to the actualization of formal and informal communication skills.

Keywords: language for professional purposes, foreign language training, economists, communication, intercultural communication.

Варламова Алла Игоревна
Кандидат педагогических наук, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)
varlamovaalla@yandex.ru
Манвелова Ирина Александровна
Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
mrsirinaman@bk.ru

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые особенности иноязычной подготовки студентов экономических специальностей через призму их будущих контактов в эпоху глобализации делового общения и сопутствующих им требований кросс-культурного взаимодействия. Авторы определяют роль межкультурной коммуникации и доказывают, что при планировании учебного процесса при обучении языку специальности необходимо учитывать ее цели, главная из которых – достижение взаимопонимания среди различных культурных групп. Примеры активизации знаний студентов о межкультурном взаимодействии в области экономики составляют практическую значимость статьи. Выявлено отношение студентов экономических специальностей к неформальным видам взаимодействия в процессе ведения бизнеса с представителями разных культур. Предложен ряд заданий, способствующих актуализации навыков формального и неформального общения.

Ключевые слова: язык специальности, иноязычная подготовка, экономисты, коммуникация, межкультурное общение.

Современные методы преподавания иностранного языка претерпевают изменения. Нынешних студентов вузов принято называть «поколением Z», зуммерами (к ним относятся те, кто родился в промежутке между 1990 и 2010 годами). У них несколько другое, нежели у предыдущего поколения, отношение к миру, своему месту в нем, к социуму (включая учебу и общение с окружающими их людьми). Соответственно, педагогам приходится учитывать этот факт и строить канву занятий с этим поколением таким образом, чтобы им был интересен не только сам материал, но и его востребованность с практической точки зрения. Зуммеры не готовы учиться ради получения знаний, им нужно знать для чего и в каких ситуациях эти знания можно использовать. Особенно это касается дисциплины «Иностранный язык», где старые подходы (например, лексико-грамматический) уже не актуальны и вызывают критику со стороны молодого поколения, а новые подходы еще не до конца апробированы практикующими педагогами. Именно этим объясняется актуальность данной статьи. Мы постараемся в ней рассмотреть способы более активного вовлечения студентов в поле межкультурного взаимодействия в деловой среде (на примере подготовки студентов экономических специальностей). Цель статьи - рассмотреть специфику применения неформальных форм общения (например, использование юмора в ходе деловых контактов со стейкхолдерами) при формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей. Авторами поставлены следующие задачи:

— дать характеристику иноязычным коммуникативным компетенциям, которые должны быть развиты у студентов экономических специальностей;
— рассмотреть влияние межкультурной коммуникации на сформированность иноязычных компетенций выпускников неязыкового вуза;
— предложить практические рекомендации, предусматривающие внедрение элементов неформальной составляющей делового общения в процессе освоения языка специальности.

В ходе подготовки материала использовался метод обобщения педагогического опыта, сбора данных и их систематизации. Теоретическая значимость работы заключается в том, что в статье обосновывается студент-центрированное обучение иностранному языку через подготовку к кросс-культурному общению в условиях глобализации делового взаимодействия предпринимателей и их компаний. Практическая значимость раскрывается в описании возможностей использования суггестопедии на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Экономика России переживает нелегкие времена, и задача высшей школы на современном этапе – поддержать ее через подготовку специалистов, готовых брать на себя ответственность и с помощью своих знаний и навыков выводить страну из кризиса. Об этом свидетельствуют компетенции студентов экономических специальностей, которыми выпускники должны владеть на момент окончания высшего учебного заведения. К ним относится умение студентов:

— использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности,
— выбирать соответствующие обстоятельствам вербальные и невербальные средства коммуникации;
— вступать в устную и письменную коммуникацию посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий;
— использовать приемы публичной речи и делового и профессионального дискурса на иностранном языке;
— демонстрировать владение основами академической коммуникации и речевого этикета изучаемого иностранного языка;
— эффективно пользоваться иноязычными источниками информации;
— готовить на иностранном языке письменные речевые произведения в соответствии с коммуникативной задачей.

Анализ методической и педагогической литературы показывает, что развитие данных компетенций представляет определенные трудности, особенно если они возникают в ходе межкультурной коммуникации, ведь коммуникативные умения – основа успешного межличностного общения [1]. Многие ученые рассматривают межкультурное взаимодействие «как источник формирования и развития профессиональных и личностных качеств студентов, межкультурной компетентности и межэтнической толерантности, как средство фасилитации коммуникативных трудностей в ситуациях иноязычного общения» [2]. При этом трудно не согласиться с утверждением о том, что культурный компонент сам по себе является частью языка, который постигают студенты в ходе получения высшего образования [3], а формирование навыков межкультурного общения может происходить через разные способы учебного взаимодействия группы и педагога, в том числе через «обучение экспрессивной устной речи с использованием иллюстративной наглядности» [4]. Методисты считают, что межкультурная компетенция как основной компонент межкультурно-ориентированного обучения помогает формировать личность, готовую к межкультурному общению, а также эффективно вести диалог культур с учетом особенностей собственной культуры [5]. Практикующие педагоги уверены, что при изучении иностранного языка студентам приходится не только усваивать лексику, грамматику или стилистику, но и знакомиться с социальной, бытовой, культурной сферами человеческого бытия [6]. Уровень развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов можно определить через степень сформированности у учащихся знаний «о культурных детерминантах носителей языка», что помогает им преодолевать коммуникативные барьеры и является фасилитатором эффективной социализации в социокультурном пространстве [7]. Таким образом, иноязычные коммуникативные компетенции можно определить как набор речевых навыков, позволяющих реагировать на внешние раздражители, быть вовлеченным в беседу с представителями разных культур, демонстрировать способность решать профессиональные задачи эффективно и качественно.

Практика показывает, что интегративно-развивающая творческая среда высшего учебного заведения может оказать сильное влияние на обучающихся, мотивировать их к получению новых знаний и развитию компетенций, которые заложены как основа образовательных целей в рабочих программах дисциплин [8]. Сделать это можно через интеграцию научных студенческих конференций, интерактивных форм обучения (ролевые игры, дискуссии и дебаты), поддержку кросс-культурных проектов [9]. Даже кажущаяся малость – использование фразеологических единиц на занятиях по иностранному языку – способна привести к заметным результатам по итогам обучения [10]. Не обойтись и без мультимедийных средств обучения в иноязычной подготовке [11], они ускоряют способ подачи материала, способствуют быстрому поиску информации по заданной теме, помогают не только студентами расширять их кругозор, но и преподавателям в ходе подготовки к занятиям (готовые планы уроков можно найти на многих сайтах в открытом доступе). Еще одно направление иноязычной подготовки, которое будет, на наш взгляд развиваться в обозримом будущем в российской высшей школе, — это коучинговый подход к образованию [12]. Новое поколение студентов все больше уходит от групповых видов работы, им ближе более закрытый формат общения с преподавателем, который бы планировал их работу (учебу), вводил необходимые коррективы по мере надобности, контролировал полученные результаты. В этой связи роль педагога высшей школы тоже будет меняться: он

перестал быть носителем знаний, он становится менеджером и фасилитатором учебного процесса в большей степени, хочется нам того или нет. Востребованными останутся те преподаватели высшей школы, которые будут готовы развиваться вместе с новыми поколениями студентов, стараясь идти нога в ногу с технологиями и цифровизацией учебного процесса.

В ходе подготовки материала был проведен опрос в группах студентов третьего курса бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Маркетинг», в котором приняло участие 50 человек. В рамках обучения межкультурной коммуникации мы хотели выяснить их отношение к использованию неформальных видов общения, например юмора и его уместности в ситуациях речевого взаимодействия с носителями языка. При составлении анкеты мы руководствовались рекомендациями коллег [13]. Большинство студентов (89%) отметило положительное влияние юмора, который помогает разрядить напряженную атмосферу, скрыть неловкость в некоторых ситуациях, поддержать общение. Во время подготовки к занятиям со студентами третьего года бакалавриата нам помогали публикации по работе с шутками на уроках иностранного языка [14], по их влиянию на динамику занятия, на способность привлечь внимание учащихся, тем самым повышая их мотивацию к изучению иностранного языка [15].

Нам близок подход бразильского исследователя Стивена Марка Силверса, который активно использует забавные факты на своих занятиях по иностранному языку [16]. Это помогает оживить работоспособность аудитории, повысить интерес учащихся к изучаемой дисциплине. Получая фидбек от студентов-будущих маркетологов в конце учебного года, мы убедились в том, что интересные, необычные, малоизвестные факты способны не только разнообразить занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», но и помогают в организации мини-дискуссий в начале урока (warming-up, «разогрев»). Этот способ введения информации в канву занятия на начальном этапе привносил элементы новизны, креатива, неожиданности, развивая навыки критического мышления у студентов.

Говорят, что юмор с трудом пересекает национальные границы. Но в бизнесе юмору вполне можно найти место. По мере того, как мировая торговля становится все более ориентированной на глобализацию, бизнесменам все чаще приходится встречаться со своими партнерами из других стран. В следствии это возникают деловые контакты, иногда перемежающиеся неформальным общением, что помогает людям бизнеса лучше узнать и почувствовать друг друга. Вполне естественным кажется процесс развития более тесных отношений в ходе сотрудничества на долгосрочной основе, а значит, люди начинают общаться в непринужденной манере. Например, с помощью шутки проще пережить инцидент, связанный с некоторым личным дискомфортом или неловкостью в стране пребывания (особенно если не знать культурного кода этой страны). Кроме того, шутки являются хорошим началом беседы, помогая пережить напряжение во время первых деловых контактов.

Обучая студентов навыкам межкультурного общения, стоит обращать их внимание на то, что юмор во время деловых встреч не является редкостью. Вежливые разговоры, так называемые ice breaking («разбивание льда», «разогрев») широко используется во всех культурах, давая возможность собеседникам настроиться на беседу, немного лучше узнать друг друга, завязать непринужденный разговор. Российские бизнесмены, работающие с партнерами из-за рубежа, советуют «держать ухо востро» при работе с австралийцами (у них юмор довольно специфичный и язвительный), американцам присущ сарказм и несколько гиперболизированное возмущение по поводу сроков выхода на заключительную стадию по сделкам (ведь для американцев «время – деньги»), в Великобритании юмор очень тесно переплетен с деловыми переговорами, а вот немцы и японцы четко разграничивают понятия «бизнес» и «неформальное общение после сделки» (ведь бизнес - это серьезное дело, и к нему следует относиться соответствующим образом, избегая ненужных историй и отвлекающих факторов). Об этих нюансах нужно знать будущим экономистам (менеджерам, маркетологам, бухгалтерам), и занятия по иностранному языку помогают в постижении данной науки общения. Студентов следует знакомить с тем, что отдых, как и деловые переговоры, и многие другие виды деятельности, довольно строго разделены в некоторых странах, и путать их не нужно, ведь собеседники могут воспринимать все сказанное буквально (например, в Японии).

Безусловно, использование юмора в международных деловых переговорах может принести значительную пользу с точки зрения разрядки обстановки, ускорения процесса обсуждения, выхода из тупика по отдельным вопросам, завоевания доверия у партнеров по бизнесу. Однако и риски, связанные с использованием шуток во время серьезных деловых встреч, часто бывают столь же велики. Не стоит забывать ни о культурных, ни о религиозных различиях, ведь они зачастую не позволяют смеяться над одним и тем же в разных странах, где традиции, уклад и стиль общения отличаются от того, что знакомо или считается нормой в родной стране.

Помочь освоению новой информации на иностранном языке помогает техника эмоциональной вовлеченности с элементами метода суггестопедии. Автором этого метода считается болгарский психолог и педагог Георгий Лозанов, который утверждал, что применение суггестопедического метода способствует более эффек-

тивному запоминания нового материала. По мнению данного исследователя, человек использует свои ментальные способности не в полном объеме, а всего лишь на 5–10%. Предполагается, что, устраняя барьеры, препятствующие активизации мыслительных процессов, иностранный язык можно изучать гораздо быстрее и качественнее.

В эпоху скоростей и необходимости соревноваться с цифровыми конкурентами это заявление кажется очень впечатляющим. Суть обучения по методу Лозанова состоит создании расслабляющей атмосферы на занятии, но при этом обучаемый должен находиться в сфокусированном состоянии. Управление сознанием, концентрация внимания, а также ритмическое дыхание перекликаются с постулатами из практик йоги. Объективно, на занятии в группе из 17–20 человек (а именно такое количество студентов обычно посещает занятия в университете) довольно сложно убедить присутствующих отказаться от всех внешних раздражителей (в первую очередь от телефонов) и погрузиться в расслабленное состояние. Однако, на занятиях по развитию навыков неподготовленной речи на иностранном языке иногда получается использовать элементы суггестопедии. Обучающий эксперимент проводился в группе студентов 3 курса Финансового университета, которые проходили курс обучения по направлению подготовки «Маркетинг». Приведем некоторые элементы этого метода, инвертированные в ход урока по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

1. За несколько дней до занятия студенты получают новые имена и биографии, то есть примеряют на себя роли других людей (карточки с подробным описанием этих ролей преподаватель готовит заранее; учащимся дается время на подготовку и обдумывание деталей в рамках их ролей с учетом культурных диверсификаций той страны, чьи традиции они будут транслировать на занятии).
2. Особое внимание придается обстановке в аудитории, она должна быть по возможности позитивной, кресла – удобными, свет не очень ярким.
3. Тема занятия должна быть увлекательной, с положительным эмоциональным зарядом (например, имитация переговоров по запуску рекламной кампании крупного медиахолдинга, в которой участвуют представители разных стран (лучше разбить студентов по парам, они будут чувствовать себя комфортнее в этом случае).
4. Непосредственно на занятии в ходе коммуникации в условиях квази-профессиональной среды приветствуется использование шуток, юмора, демонстрация силы убеждения (но без агрессивного давления).
5. Через час ролевая игра прекращается, группа обсуждает все нюансы хода беседы, делает выводы о том, что было приемлемо во время кросс-культурного взаимодействия, а что нет. Если велась цифровая запись дискуссии (по согласованию со студентами), то можно на следующем занятии обсудить еще и невербальные способы коммуникации, которые хорошо «считываются» на записи.

В ходе проживания подобного опыта на занятиях студенты на практике знакомятся с Пирамидой Дейла: человек запоминает в среднем 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 90% того, что сделал сам. Как правило, учащиеся делают вывод о том, что постигать язык профессии эффективнее через личные открытия, а не объяснения преподавателя. Безусловно, на занятиях лучше и эффективнее использовать метод «управляемых открытий» (guided discovery), поскольку рядом с «исследователем-студентом» должен все же быть опытный человек, фасилитатор, который помогает ему двигаться в нужном направлении.

Развитию навыков использования неподготовленной речи с учетом межкультурного взаимодействия способствуют не только педагогическое мастерство преподавателя и самоподготовка студентов, но и качественный аутентичный материал, который может увлечь, втянуть учащихся в беседу на иностранном языке. Для кратких, но ярких тем для обсуждения может пригодиться книга для учителя «Fun Facts for the EFL/ESL classroom: a teacher's resource book» уже упомянутого автора С.М. Силвера, статья об удивительных фактах, собранных исследователем Р. Станнардом [17], рекомендации М. Крауфорда по развитию четырех речевых навыках (чтение, письмо, говорение, аудирование) на основе смешных мировых рекордов [18], множественные источники из Интернета, например: http://news.english-online.at/ (для уровней B2-C по Шкале Совета Европы [19]), https://www.businessenglishresources.com/ (для активизации знаний по деловому английскому), Your Personal English Teacher - Live Lessons 24/7 (интересные видео-интервью или монологи успешных бизнес лидеров), Business English Lessons: Breaking News English ESL Materials (последние новости из мира экономики и финансов).

В чем же заключаются особенности обучения языку специальности при подготовке экономистов к коммуникации в поле межкультурного взаимодействия? Почему изучение иностранного языка рассматривается огромным количеством российских учащихся как проблема или непосильная задача? Нам представляется, что во многих учебных заведениях России подход к изучению языка не совсем верный. Надо убрать лингвоцентризм и заменить его человекоцентризмом, а для высшей школы - студентоцентризмом. Важно помнить (особенно при подготовке экономистов), что картина мира меняется от страны к стране, от языка к языку, и соответственно меняется и способ ведения бизнеса. Не существует еди-

ного метафизического источника человеческой мысли или поведения. Разные языки предоставляют разные «сегменты опыта». С этим приходится мириться. Но есть решение - изучать больше языков, или, по крайней мере, хорошо знать язык бизнеса, коим на сегодняшний день является английский. Именно на нам говорят 1.45 миллиарда человек в мире, осуществляется подписание 80% всех контрактов и глобальных сделок, разрабатывается 90% программного обеспечения, которым пользуется человечество [20]. По крайней мере, осознание культурных различий и чувствительность к ним помогут будущим выпускникам высшей школы установить ту степень коммуникации, которую позволяют или, напротив, не одобряют разные культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коршунова Н.М. Межкультурная коммуникация студентов факультета иностранных языков в период обучения в вузе // Актуальные проблемы языкознания. – 2024. – Т. 1, № 1. – С. 184–189.
2. Орехова Е.Н. Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 2. – С. 168–174. – DOI 10.34216/2073–1426-2021-27-2-168-174.
3. Kaikybasheva A., Shamurzaeva N., Akilbek Kyzy P., Nyshanbaeva M. Intercultural Communication in the Context of Teaching a Foreign Language to Students of Non-linguistic Fields // Bulletin of Science and Practice. – 2024. – Vol. 10, No. 3. – P. 559-566. – DOI 10.33619/2414-2948/100/73.
4. Михайлова В.Е., Баландина Л.А. Формирование способности к межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2022. – Т. 3, № 1. – С. 36–43. – DOI 10.54158/27132838_2022_3_1_36.
5. Конколь М.М. Межкультурная коммуникация в методике преподавания иностранного языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 6. – С. 103–106. – DOI 10.37882/2223–2982.2021.06.24.
6. Назаренко Т.Ю. Обучение иностранным языкам в вузе как средству межкультурной коммуникации // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 3–3(90). – С. 209–213. – DOI 10.24412/2500–1000-2024-3-3-209–213.
7. Лазутина М.М. Процесс преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании. – 2023. – № 1. – С. 267–271.
8. Звягинцева Е.П., Валиахметова Л.В. Интегративно-развивающий подход в ходе иноязычной подготовки студентов вуза как один из перспективных векторов образовательного процесса. Перспективы науки. 2014. №9 (60). С.33-36.
9. Марциновская В.А. Кросс-культурная коммуникация в образовательной среде неязыкового вуза // Педагогическая антропология. – 2023. – № 2.
10. Фассахова Г.Р., Исламова Л.Р., Климагина А.И. Проблемы и задачи межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – С. 291–293.
11. Зименкин А.С. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. – 2024. – № 9. – С. 12–27.
12. Юсупова Л.Н. Коучинговые подходы при обучении иностранного языка студентам нелингвистических специальностей // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11–2(20). – С. 336–349.
13. Иванова В.А. Юмор как эффективный инструмент преподавания иностранного языка в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 94–98. – DOI 10.18500/1819–7671–2023-23-1-94-98.
14. Белкина Е.П. Развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе приемов создания острот // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 2. – С. 270–275. – DOI 10.30853/filnauki.2020.2.54.
15. Ковалева О.В. Использование интересных и забавных фактов на занятиях по иностранному языку // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2024. – № 1(47). – С. 89–95.
16. Silvers S.M. Fun Factsfor the EFL/ESL classroom: a teacher's resource book. Seattle. 2021. 212 p.
17. Stannard R. Webwatcher: Fascinating facts // Modern English Teacher. 2018. № 118. P. 59.
18. Crawford M.J. World records: Fun with the four skills // The language Teacher. 2001. № 25 (4). P. 31-32.
19. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [Электронный ресурс]. Доступ: https://archive.today/20120729045710/www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
20. The most spoken languages [Электронный ресурс]. Доступ: https://statisticsanddata.org/data/the-most-spoken-languages-1900-2024/

© Варламова Алла Игоревна (varlamovaalla@yandex.ru), Манвелова Ирина Александровна (mrsirinaman@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.14

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TRAINING STUDENTS IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN DURING MUSICAL ACTIVITIES

L. Galkina
I. Galyant
N. Permyakova
M. Tereshenko

Summary: The relevance of the study is determined by modern requirements that are becoming a priority in the professional activities of future teachers. One of these requirements is the practical focus of training, possession of alternative approaches to teaching preschool children, the ability to build an integrated educational process. The priority area of the professional training of students is the identification of alternative approaches to the formation of mathematical concepts in preschool children in the process of integrative learning. In this regard, the experimental work was aimed at studying the professional training of students in the process of integrated teaching of preschool children, the development and implementation of an educational module on the formation of mathematical concepts in the process of musical activity. The results of the study allowed the authors to determine effective types of activity in which it is possible to carry out the process of forming mathematical concepts in preschool children. The most promising type of activity is musical activity.

Keywords: preparation of students for professional activity, formation of mathematical concepts, integrated learning, musical activity, practical focus, educational module, preschool children.

Галкина Людмила Николаевна
Кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)
galkinaln@cspu.ru
Галянт Ирина Геннадьевна
Кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)
galanti@bk.ru
Пермякова Надежда Евгеньевна
Кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)
permyakovane@cspu.ru
Терещенко Марина Николаевна
Кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)
tereschenkomn@cspu.ru

Аннотация: Актуальность исследования определяется современными требованиями, которые становятся приоритетными в профессиональной деятельности будущих педагогов. Одним из таких требований является практическая направленность обучения, владение альтернативными подходами к обучению детей дошкольного возраста, способность к интегративному построению образовательного процесса. Приоритетным направлением профессиональной подготовки студентов, является выявление альтернативных подходов по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе интегративного обучения. В связи с чем, экспериментальная работа, была направлена на изучение профессиональной подготовки студентов в процессе интегрированного обучения детей дошкольного возраста, разработку и внедрение образовательного модуля по формированию математических представлений в процессе музыкальной деятельности. Результаты исследования позволили авторам определить эффективные виды деятельности, в которых можно осуществлять процесс формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. Наиболее перспективным видом деятельности является музыкальная деятельность.

Ключевые слова: подготовка студентов к профессиональной деятельности, формирование математических представлений, интегрированное обучение, музыкальная деятельность, практическая направленность, образовательный модуль, детей дошкольного возраста.

Дошкольное детство в системе образования рассматривается как развивающийся социокультурный феномен. Современная образовательная политика связана с развитием личности ребенка. Первостепенной задачей является создание условий для реализации каждого ребенка в социальной, интеллектуальной сферах. Ориентация дошкольного образования на развитие личности ребенка предполагает вовлечение ребенка в процесс приобретения знаний, адекватных способов действий [5, 7]. Подготовка кадров

к реализации задач по всестороннему развитию личности ребенка является актуальной. Это определяется профессионально-педагогической компетентностью студента, уровнем развития педагогической рефлексии и профессионально-педагогического мышления. В подготовке студента следует ориентироваться на развитие будущего специалиста как субъекта педагогической деятельности. Суть профессиональной подготовки студентов заключается в формировании обобщенных способов действия с постоянно меняющимся содержанием педагогического труда, который будет востребован на протяжении профессиональной деятельности. Особое внимание мы уделяем реализации задач в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования, связанными с обеспечением интеллектуального развития детей. Специфика интеллектуального развития требует определения особого содержания, технологий и способов развития. На наш взгляд, такой сферой знаний являются знания в области математики. Именно математика является связующим компонентом, который объединяет разные научные области и позволяет выявлять закономерности познания, понимания мира. Математическое содержание является идеальным для интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Математическое развитие предполагает сдвиги и изменения в познавательной сфере ребенка, которые возникают в процессе формирования математических представлений в области количества, числа и счета, геометрических фигур, формы предметов, величины и измерения, пространственных и временных категориях. Основные подходы к реализации задач по математическому развитию, определены в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [2, 5, 7, 11]. Для того, чтобы реализовать задачи обучения, возникает необходимость в выявлении наиболее эффективных методов, средств, форм организации обучения. Исследования А.В. Белошистой, Л.А. Венгера, З.А. Мизайловой, Т.И. Ерофеевой, А.А. Столяра свидетельствуют о необходимости развития математических способностей в разных видах детской деятельности [5, 7]. На наш взгляд, реализация содержания образовательных задач, связанных с развитием представлений о множестве, числе и счете (количественном и порядковом), отношениях между рядом стоящими числами, составе числа из единиц и двух меньших числах, делении целого на части, симметрии, вычислительных навыках, различении геометрических фигур и тел, сравнении предметов по форме и величине, измерении предметов, ориентировки на себе, от себя и других предметов, а также в умении ориентироваться во времени может быть реализовано в разных видах детской деятельности в ходе интегрированного обучения. Вслед за Е.А. Екжановой, Е.В. Резниковой под интегрированным обучением мы понимаем такой подход в образовании, который включает общие понятия при изучении определенного вопроса, темы, направления. Цель интегрированного обучения заключается в формировании целостного представления об окружающем мире с разных позиций [6]. С помощью интегрированного обучения можно решить задачи обучения, связанные с повышением мотивации обучающихся, рассмотреть изучаемые вопросы в разных предметных областях, повысить уровень мыслительных операций, определить межпредметные связи [4].

Интегрированное обучение позволяет реализовать математическое содержание в наиболее адекватных возрасту видах деятельности детей, которые бы позволили усваивать сложные математические понятия в доступной, занимательной, непринужденной форме, связанной с игрой, музыкой и двигательной активностью. Одним из таких видов деятельности является музыкальная деятельность [3, 4, 10]. Именно музыка влияет на интеллект человека, под звуки музыки повышается активность мозга. Музыкальная деятельность связана с активностью человека, художественно-эстетическим восприятием музыкальных ценностей в процессе слушания (песня, танец, марш), исполнения песен, танцевальных движений, музыкальных игр, игры на музыкальных инструментах. Восприятие музыкальных произведений, позволяет определять темп, ритм, характер произведения. Движения под музыкуразвивают чувство ритма, умение ориентироваться в пространстве, выполнять простейшие перестроения, менять темп, движения. Игра на музыкальных инструментах учит детей различать инструменты, определять и исполнять количество звуков, музыкальных фраз. В то же время дети осваивают средства музыкальной выразительности такие как темп, динамика, регистр, тембр, ритм, гармония, лад, интонация, мелодия. У детей формируются музыкально-слуховые представления, связанные с высотой звуков, количеством звуков из которых складывается мелодия, звуки движутся вверх и вниз, могут повторяться на разной высоте, дети осваивают натуральный ряд чисел, умение делить целое на части с помощью звучания целой, половинной, четвертой, шестнадцатой части ноты [2, 12]. Исходя из выше сказанного, мы можем установить связь между математическими понятиями и музыкальными категориями, которые способствуют эффективному процессу математического развития у детей, а именно совершенствуют знания о количестве, числе, счете, величине и измерении, умения ориентироваться в пространстве, перестроения в форме геометрического рисунка, соотносить категории времени с музыкальным произведением и др. Таким образом, обучение детей математике в процессе музыкальной деятельности происходит в позитивной, эмоционально благополучной, приятной обстановке, дети незаметно для себя осваивают серьезные математические категории, которые повышают уровень интеллектуальной и познавательной активности.

Образовательный процесс по реализации задач осуществляется в совместной деятельности детей и взрос-

лых, а также в самостоятельной деятельности детей. Наиболее эффективной формой обучения мы определяем интегрированное занятие, которое позволяет реализовать математическое и музыкальное содержание. Мы считаем, что проблема интегрированного обучения детей дошкольного возраста недостаточно изучена в процессе профессиональной подготовки студентов. В этой связи мы провели исследование с учетом системы интегрированного обучения [4, 6].

Профессиональная подготовка по формированию математических представлений в процессе и музыкального развития осуществлялась на базе факультета дошкольного, начального и коррекционного образования.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности рассматривается нами с позиции компетентностного подхода. Под компетенциями мы понимаем знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, обеспечивающие успешность в реализации поставленных задач. Подготовка студентов к осуществлению формирования математических представлений у детей дошкольного возраста предполагает овладение содержанием, методами обучения, технологией реализации интегрированного обучения. Мы определили учебные дисциплины и темы, которые позволяют реализовать математическое содержание такие, как «Теория и методика математического развития детей», «Художественно-эстетическое развитие», «Обучение детей игре на музыкальных инструментах». «Театрализованную деятельность» и др. Нами был разработан образовательный модуль «Математическое развитие детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности с учетом интегрированного обучения» [2, 12].

Эффективность реализации данного образовательного модуля была изучена в ходе экспериментальной работы.

Организационный этап позволил определить цели, связанные со стремлением студентов к предстоящей деятельности. Разработанная анкета, позволила определить основные виды деятельности, наиболее эффективные для математического развития детей, особенности интегрированного обучения, возможности формирования математических представлений в процессе музыкальной деятельности.

Содержательно-деятельностный этап включал анализ исследований М. Монтессори, Е.И. Тихеевой, Ф.Н. Блехер, А.М. Леушиной, Е.В. Соловьевой, З.А. Михайловой, Э.Б. Абдуллина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской,, О.П. Радыновой и др. показал возможность и необходимость математического развития в разных видах детской деятельности включая музыкальную деятельность [2, 9, 10].

Теоретическую направленность образовательного модуля составляли лекции по теме: «Математическое развитие в процессе музыкальной деятельности детей». Практико-ориентированную направленность обеспечивали задания, связанные с проектированием образовательного процесса с детьми. В ходе наблюдений за детьми студенты устанавливали особенности педагогического взаимодействия на занятиях по математике и музыке [1, 2]. Студенты разрабатывали занятия по математике в процессе музыкальной деятельности при участии музыкального руководителя, овладевали навыками изготовления дидактических музыкально-математических игр, демонстрационных и раздаточных материалов по счету звуков, движений, ритмических музыкальных фраз, связанных с кодированием и декодированием музыкальных звуков с помощью геометрических фигур и др.) [7, 9, 10].

Рефлексивный этап позволил нам определить уровень достижений студентов в области теоретического и практического освоения образовательного модуля по математическому развитию детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условиях интегрированного обучения, а также уровень самооценки. Степень стремления к рефлексии изучалась нами на практических занятиях, в ходе которых студенты проводили фрагменты занятий по математике с применением музыкальных произведений, музыкальных дидактических игр, интегрированных занятий. Студенты самостоятельно характеризовали свои теоретические и практические навыки, а также трудности при планировании, проведении и изготовлении дидактических пособий [4].

Цель исследования – выявить условия эффективности процесса профессиональной подготовки студентов к осуществлению математического развития детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условиях интегрированного обучения.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы в теории и практике профессионального образования.
2. Выявить и апробировать условия профессиональной подготовки студентов.
3. Разработать комплекс управленческих действий и мероприятий по профессиональной подготовке студентов.

В исследовании принимали участие 58 студентов, обучающихся по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности: «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», «Дошкольное образование. Иностранный язык», «Начальное образование. Дошкольное образование» факультета дошкольного, начального и коррекционного образования.

Подготовка студентов к осуществлению работы по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условиях интегрированного обучения зависит от уровня мотивации к предстоящей деятельности, теоретических и практических знаний и умений построения образовательного процесса, способности организовывать развивающую предметно пространственную среду с учетом принципа интеграции. На наш взгляд, процесс обучения во многом зависит от выбранного подхода обучения. Наиболее эффективным мы считаем интегрированное обучение как в профессиональной подготовке, так и в обучении детей дошкольного возраста математике. Мы убеждены, в необходимости введения образовательного модуля «Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условиях интегрированного обучения». Освоение разработанного нами модуля, позволит студентам приобрести не только теоретические знания, но и практические навыки обучения детей математике в процессе пения, музыкально-ритмических упражнений, слушания музыки как на занятиях по математике и музыке, так и в повседневной жизни [2, 10, 12].

Реализация содержания разработанного нами модуля, осуществлялась в ходе экспериментальной работы. С этой целью нами был проведен констатирующий этап эксперимента, результаты которого свидетельствовали о необходимости разработки и реализации модуля «Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условиях интегрированного обучения. (Таб. 1.)

Анализ состояния работы по определению профессиональной подготовки студентов, связанного с реализацией и внедрением образовательного модуля свидетельствуют о среднем уровне интереса и практических навыков у студентов по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условия интегрированного обучения. Знания о процессе работы с детьми находятся на низком уровне. Способность ксамооценке-собственной подготовки на рефлексивном уровне была недостаточной.

Формирующий этап экспериментальной работы был связан с реализацией образовательного модуля ходе изучения учебных дисциплин таких, как «Теория и методика математического развития» и «Художественно-эстетическое развитие». Были рассмотрены вопросы, связанные с обучением математики в разных видах деятельности», особенности обучения счету при помощи различных анализаторов (слуховой, двигательный), особенности формирования ориентировки в пространстве в процессе музыкально-ритмических упражнений, формирование представлений о величине в процессе игры на музыкальных инструментах и слушании музыкальных произведений, развитие представлений о форме предметов на музыкальных занятиях, развитие представлений о времени в процессе слушания, пения, музицирования и танцевального исполнительства [5, 8, 9, 10].

В ходе практических занятий студенты овладевали навыками работы с детьми с помощью заданий практического характера с использованием дидактических игр: «Сложи песенку» цель игры заключается в умении различать и передавать ритмический рисунок с помощью хлопков и определения количества звуков; «Угадай музыкальные инструменты» цель игры предполагает определение количества инструментов и музыкальных фраз; «Музыкальная лесенка» – определить ритмический рисунок и записать в виде графического рисунка на листе бумаги в клетку; «Звучащие жесты» – с помощью щелчков, хлопков, притопов показать геометрическую фигуру и количество углов; «Звучащие колокольчики» – определить количество звучащих колокольчиков и высоту звучания; «Ритмические кубики» – определить количество фраз, количество звуков в каждой фразе, количество коротких и длинных звуков; «Музыкальный домик» – составить ритмический рисунок на фланелеграфе с использованием длинных и коротких полосок; «Оркестр» – записать количество звуков при помощи штрихов на доске, которые исполняются на музыкальных инструментах (треугольник, бубен, ложки, металлофон, дудочка, маракас); «Угадай где живу» – передвижение в пространстве с выполнением геометрического рисунка, перестроение по парам, тройкам, по кругу, по сторонам и углам квадрата, треугольника и др. В процессе слушания музыкальных произведений «Времена года» А. Вивальди, «Времена года» П. Чайковского,

Таблица 1.

Результаты констатирующего этапа эксперимента.

Этапы образовательного модуля	Уровень					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Организационный	5	8,6	41	70,7	12	20,7
Содержательно-деятельностный	0	0	19	32,8	39	67,2
Рефлексивный	0	0	27	46,6	31	53,4

разучивание песен «Листопад» Т. Попатенко, «Зимняя песенка» М. Красев, «Новогодняя хороводная» С. Шнайдер, «Елка» Е. Тиличеева и др. В процессе обучения музыкально-ритмическим движениям студенты осваивали умение ориентироваться в пространстве под музыку «Марш» М. Робера, «Показывай направление» Д. Кабалевского, «Упражнение с кубиками» С. Соснина и др. В процессе разучивания танцев и плясок: «Полька» В. Косенко, «Вальс» Е. Макарова, «Сударушка» Ю. Слонова. Студенты осваивали танцевальный рисунок, состоящий из определенного количества шагов, передвижений и перестроений в пространстве. С помощью игры на детских музыкальных инструментах отрабатывались навыки ритмического рисунка по количеству звучащих нот, длительности музыкальных нот, высоте звуков: «Гармошка» Е. Тиличеева, «К нам гости пришли» А. Александрова и др. [11].

Итогом формирующего этапа эксперимента был проведен круглый стол, который позволил нам перейти к контрольному этапу экспериментальной работы и определить эффективность проделанной работы. (Таб. 2.)

Исходя из анализа количественных данных, мы видим повышение уровня мотивации на 70,7%, владение теоретическими и практическими умениями выросло на 58,6%, а способность к рефлексии увеличилось до 67,2%.

В современных условиях образования позиционируется интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его уникальности, развитию потенциальных способностей и возможностей. Процесс формирования в области математики у детей дошкольного возраста требует профессиональной подготовки у педагогических кадров. Теоретические знания, практические умения и навыки владения современными технологиями и подходами являются приоритетными и необходимыми. Мы считаем, что профессиональная подготовка студентов по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях является актуальной и требует определения альтернативных подходов к обучению детей. Таким альтернативным подходом является интегрированное обучение. Дети усваивают математические понятия и категории в результате изучения разных образовательных областей, в адекватных возрасту детей видах деятельности. В качестве приоритетной деятельности нами была выбрана музыкальная деятельность, как наиболее привлекательная для детей дошкольного возраста. Усвоение математических категорий в ходе музыкальных игр, пения, танца, музицирования на музыкальных инструментах, что позволяет детям в непринужденной, эмоционально окрашенной форме учиться радостно и не испытывать негативных эмоций по отношению к математике. Анализ проблемы, показал необходимость введения в учебные дисциплины факультета дошкольного, начального и коррекционного образования, модуля, который связан с математическим развитием детей в процессе музыкальной деятельности [1, 2, 3, 8].

Мы полагаем, что профессиональная подготовка студентов педагогического вуза в области формирования математических представлений у детейдошкольного возраста, является важной составляющей готовности к предстоящей педагогической деятельности. Прежде всего, это связано с определением форм организации и видов деятельности, в которых можно реализовать математическое содержание, а именно развитие представлений о числе и счете, величине и измерении, геометрических фигурах и форме предметов, ориентировки в окружающем пространстве и временных эталонах.

Мы утверждаем, что реализуемый нами образовательный модуль, обеспечивает возможность быть востребованными на рынке труда, а также позволяет студентам принимать участие в реализации альтернативных, вариативных программ, в проектах дошкольных образовательных организаций и т.д. [4, 7, 6].

Анализ результатов экспериментальной работы позволяет утверждать, что проблема подготовки студентов к профессиональной деятельности в области математики у детей дошкольного возраста является приоритетной в связи с повышенным уровнем интеллектуального развития. Особое внимание уделяется формированию компетенций в содержательном и практико-ориентированном направлении подготовки. Поиск эффективных технологий обучения детей математике обуславливает выбор интегрированного подхода. Интегрированное обучение обеспечивает взаимодействие и взаимопро-

Таблица 2.

Результаты контрольного этапа эксперимента.

Этапы образовательного модуля	Уровень					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Организационный	46	79,3	12	20,7	0	0
Содержательно-деятельностный	34	58,6	21	36,2	3	5,2
Рефлексивный	39	67,2	16	27,6	3	5,2

никновение понятий в разных видах деятельности, одним из которых является музыкальная деятельность. Степень готовности студентов к осуществлению работы по формированию математических представлений изучалась нами в ходе экспериментальной работы. Первоначальное изучение стремления у студентов к предстоящей деятельности в ходе анкетирования позволили утверждать о недостаточном уровне мотивации, об отсутствии применения знаний по формированию математических представлений детей дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности в условиях интегрированного обучения.

В результате управленческой работы по реализации образовательного модуля мы пришли к новому видению рассматриваемой нами проблемы. В результате повторного анкетирования студентов и интерпретации полученных данных мы убедились в необходимости данного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бужинская Н.В., Гребнева Д.М., Кокшарова Е.А. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 21. DOI 10.17513/spno.32762.
2. Галкина Л.Н. Методические рекомендации для подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Теория и методика математического развития детей»: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУНЦ РАО, 2021. 58 с.
3. Галянт И.Г Музыкальное развитие детей 2–7 лет: методическое пособие для специалистов ДОО. – Москва: Просвещение, 2013. – 136 с.
4. Галянт И.Г. Художественно-творческое воспитание детей дошкольного возраста в условиях интеграции образовательного процесса. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. 167 с.
5. Давыдов М.В., Шпаньков А.В. Математическое развитие как важное направление развития детей дошкольного возраста // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11–1 (98). С. 104–108. DOI 10.24412/2500–1000-2024-11-1-104–108.
6. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для студентов вузов. – М.: Дрофа, 2008. 286 с.
7. Кириенко С.Д., Проняева С.В. Дошкольная педагогика: учебное пособие. – Москва: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2024. 272 с. DOI 10.12737/1079943.
8. Методика музыкального воспитание в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкол. воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова и др.; под ред. Н.А. Ветлугиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. 271 с.
9. Радынова О.П., Катинене А.И.., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников: учебное пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. 240 с.
10. Солдатенко К.Ю. Теория и методика математического развития дошкольников: учебно-методическое пособие. – Орехово-Зуево: ГТТУ, 2022. 62 с.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). – Москва: ООО «Издательский Дом ГНОМ», 2023. – 296 с.
12. Щепетильникова О.А. Познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста, занимающихся в группе общего музыкального развития музыкальной школы // Мир образования – образование в мире. 2019. № 2 (74). С. 216–222.

© Галкина Людмила Николаевна (galkinaln@cspu.ru), Галянт Ирина Геннадьевна (galanti@bk.ru),
Пермякова Надежда Евгеньевна (permyakovane@cspu.ru), Терещенко Марина Николаевна (tereschenkomn@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.16

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА» ПРИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ

SOME FEATURES OF THE FINAL CONTROL IN THE DISCIPLINE "PROBABILITY THEORY AND MATHEMATICAL STATISTICS" WITH A POINT-RATING SYSTEM OF ASSESSMENT

Yu. Gumennikova
F. Akhmadullin

Summary: The paper discusses one of the possible ways to improve the quality of higher education, which is the improvement of the assessment system. The authors show the process of creating assessment materials for the exam in the discipline "Probability Theory and Mathematical Statistics". The paper provides a detailed description of each part of the exam question and the criteria for evaluating the answer. The paper also includes examples of matching test questions, multiple-choice questions, and sequence of actions, as well as typical tasks and professional-oriented problems. The proposed method of final discipline control increases students' motivation to learn, makes teaching easier, and can be applied to any academic discipline.

Keywords: educational process, assessment materials, point-rating system, final control, test tasks, random value.

Гуменникова Юлия Валериевна
кандидат физико-математических наук, доцент, Приволжский государственный университет путей сообщения, (г. Самара)
gumennikuv@yandex.ru
Ахмадуллин Фанис Ринатович
кандидат технических наук, доцент, Самарский государственный экономический университет
Fanis83ar@mail.ru

Аннотация: В работе рассматривается один из возможных способов повышения качества высшего образования – совершенствование оценочной системы. Авторы показывают процесс формирования оценочных материалов для экзамена по дисциплине «Теория вероятностей и математическая статистика». Подробно описывается содержание каждой части экзаменационного билета и критерии оценки ответа. Приведены примеры тестовых заданий на соответствие, с выбором нескольких ответов или последовательности действий; типовых заданий и задач профессиональной направленности. Предложенный способ итогового контроля по дисциплине повышает мотивацию студентов к обучению, облегчает труд преподавателя и может быть применим для любых учебных дисциплин.

Ключевые слова: учебный процесс, оценочные материалы, балльно-рейтинговая система, итоговый контроль, тестовые задания, случайная величина.

Задача повышения качества высшего образования требует от преподавателей разработки новых подходов, методик и систем при организации учебного процесса, немаловажной частью которого являются процедуры оценки знаний обучающихся. При разумном проектировании системы оценивания позволяют не только контролировать усвоение учебного материала, но и корректировать результаты обучения на протяжении всего учебного процесса, мотивируя студентов к ритмичной учебной работе и предоставляя им возможность планировать свои учебные достижения. Балльно-рейтинговая система оценивания (БРС) отвечает этим требованиям и обеспечивает объективность оценивания, прозрачность оценочных процедур, достижение более высоких результатов обучения и допускает унификацию образовательного процесса [6, 10]. Различным аспектам разработки и применения БРС в отечественных вузах посвящены многие работы российских исследователей. Так Л.В. Чупрова и соавторы [9] показывают, что оценочные материалы (ОМ), позволяющие установить уровень предметной подготовки студентов, являются непременным атрибутом успешного функционирования балльно-рейтинговой системы оценивания индивидуальных результатов обучающихся. М.Л. Кусова и Н.А. Симбирцева [5] показывают закономерность формирования единого банка ОМ в условиях реализации единого подхода к образованию, а Н.М. Меженная [7] разрабатывает единые критерии оценивания контрольных работ по математике в рамках действия модульно-рейтинговой системы обучения. Авторы данной работы также неоднократно обращались к вопросам разработки и реализации оценочных систем. Так, например, в работах [3, 4, 8] подробно описывается распределение баллов текущего контроля и критерии оценивания по дисциплине «Математика», анализируется мнение студентов об эффективности применения разработанной накопительной системы оценивания. Однако, по мнению авторов, вопросы итогового контроля, на который приходится всего лишь 40% оценки по дисциплине за семестр, освещены недостаточно полно.

В данной работе рассмотрим процесс формирования ОМ для экзамена по дисциплине «Теория вероятностей и математическая статистика». В условиях действия БРС, на итоговый контроль приходится 40 баллов из 100, запланированных на дисциплину в семестре. Очевидно, что ОМ для промежуточной аттестации должны охватывать весь материал, пройденный в семестре; обладать четкой формулировкой вопросов и заданий; соответствовать логической структуре построения учебного материала; состоять из заданий, не требующих длительного и громоздкого решения и обязательно содержать задачи профессиональной направленности [1].

В качестве оценочных материалов для итогового контроля будем рассматривать экзаменационный билет. Первая часть его оценивается в десять баллов и содержит несколько тестовых заданий. Закрытые задания с выбором единственного ответа позволяют проверить только поверхностные знания, к тому же достаточно велика вероятность «угадать» правильный ответ. Поэтому рекомендуется включать в билет тестовые задания на соответствие, с выбором нескольких ответов или с указанием последовательности действий. Такие задания не требуют глубоких теоретических знаний и длительного времени на обдумывание, позволяют проверить уровень усвоения базовых понятий, легко проверяются, а получить верный ответ наугад практически невозможно. Приведем примеры таких заданий.

Задача на соответствие

Укажите соответствие между задачами и формулами, которыми следует воспользоваться для решения каждой из них:

1. Игральная кость подброшена три раза. Какова вероятность того, что «шестерка» выпадет один раз?
2. Монета подброшена 16 раз. Определите вероятность того, что «герб» выпадет ровно в половине случаев.
3. Вероятность выигрыша в лотерею на один билет составляет 0,001. Определите вероятность того, что среди купленных некой организацией 5000 билетов, выигрыш придется на 4 билета.
4. Вероятность выпуска нестандартной детали на некотором заводе – 0,15. Определите вероятность того, что из выбранных наугад 1000 деталей нестандартными окажутся от 100 до 200 деталей.

Формулы для решения приведенных задач:

А) Формула Пуассона;
Б) Локальная теорема Лапласа;
В) Интегральная теорема Лапласа;
Г) Формула Бернулли.

Ответ: 1 – Г, 2 – Б, 3 – А, 4 – В.

Задача с выбором нескольких верных ответов

В урне находится 4 красных, 5 синих и 6 белых шаров. Случайным образом извлекают три шара (без возвращения). Какие из следующих утверждений верны:

А) Задачу следует решать по формуле полной вероятности;
Б) Задачу следует решать при помощи теорем сложения и умножения вероятностей;
В) Вероятнее всего, шары будут разного цвета;
Г) Вероятнее всего, все три шара будут белые;
Д) Извлечение шаров из урны следует рассматривать как независимые события;
Е) Появление трех синих шаров является полной группой событий;
Ж) Вероятность того, что первым появится белый шар, равна 6/15.

Ответ: Б), В), Ж).

Задача с выбором последовательности

Укажите последовательность действий при проверке гипотезы о предполагаемом законе распределения случайной величины (СВ).

А) По данным выборки вычисляют наблюдаемое значение критерия согласия;
Б) Задаются уровнем значимости (вероятностью ошибки первого рода);
В) По виду линии эмпирической плотности выдвигают основную и конкурирующую гипотезы;
Г) По таблице находят критическое значение критерия согласия;
Д) Сравнивая наблюдаемое и критическое значения критерия согласия, делают вывод о возможности принятия основной гипотезы.

Ответ: В), Б), А), Г), Д).

Во второй части билета (15 баллов), студенту предлагается несколько типовых задач, не требующие длительных вычислений. За каждый ответ студент получает 0–5 баллов. Приведем примеры таких заданий:

1. Составить ряд распределения СВХ – числа попаданий в мишень при трех выстрелах, если вероятность попадания при первом – 0,4; при втором – 0,6; при третьем – 0,7.
2. Построить графики интегральной и дифференциальной функций распределения для СВХ, распределенной равномерно на промежутке от 2 до 7. Найти математическое ожидание и дисперсию данной СВ.
3. Для нормально распределенной СВХ доверительный интервал для оценки неизвестного математического ожидания имеет вид: (15,25; 17,45). Определить точечную оценку и точность оценки.

4. Найти моду и медиану статистической выборки: 4, 7, 1, 2, 3, 4, 3, 5.

Третья часть билета (15 баллов) проверяет готовность студента применить приобретенные знания для решения профессионально-направленных задач [2]. Для обучающихся специальности 23.05.06 в роли такой задачи может выступать статистическая обработка результатов измерений параметров рельсовой колеи, полностью выполняемая каждым студентом в семестре. Отклонение ширины рельсовой колеи от нормативного значения в 1520 (мм) является случайной величиной, для которой строятся вариационные ряды и вычисляются статистические оценки. Для этой же СВ строятся графики эмпирической функции распределения, полигона и гистограммы относительных частот, эмпирической и теоретической плотности распределения. Вычисляются теоретические частоты данной СВ, проверяется гипотеза о нормальном законе ее распределения, строятся доверительные интервалы для оценки неизвестного математического ожидания, вычисляется вероятность попадания СВ в «поле допуска», определяется процент неисправности пути. В силу ограничений по времени на экзамене в третьей части билета рекомендуется задавать выборку небольшого объема и ставить только одну из задач, приведенных выше.

В заключении отметим, что проведение экзамена по дисциплине является важным этапом учебного процесса, способствующим систематизации и обобщению полученных в семестре знаний. Предложенный в работе способ формирования экзаменационного билета и критерии оценивания ответа студента приводят к повышению объективности оценки, прозрачности оценочных процедур и в конечном итоге, улучшению качества математических знаний и уровня сформированности профессиональных компетенций. Предложенный способ разработки и применения ОМ для итогового контроля повышает мотивацию студентов к обучению, облегчает труд преподавателя по проведению экзамена и может быть применен для промежуточной аттестации по другим дисциплинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Н.А. Применение профессионально направленных задач для студентов различных специальностей в процессе изучения математики / Н.А. Архипова, Н.Н. Евдокимова, Т.В. Рудина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 1. – С. 26–29.
2. Архипова Н.А. Формирование метапредметных компетенций с помощью профессионально-направленных задач в процессе изучения математики / Н.А. Архипова, Н.Н. Евдокимова, Т.В. Рудина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т. 23, № 77. – С. 16–21.
3. Гуменникова Ю.В. К вопросу об эффективности накопительной системы оценивания индивидуальных достижений студентов / Ю.В. Гуменникова, А.Л. Золкин, Р.Н. Черницына // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2024. – Т. 26, № 94. – С. 11–16.
4. Гуменникова Ю.В. Некоторые аспекты проведения промежуточной аттестации по дисциплине «Математика» при балльно-рейтинговой системе оценивания / Ю.В. Гуменникова, В.П. Кузнецов, Р.Н. Черницына // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2025. – Т. 27, № 2(101). – С. 13–18.
5. Кусова М.Л. Механизм формирования единого банка оценочных материалов / М.Л. Кусова, Н.А. Симбирцева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 161–173.
6. Мальцева Н.Н. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки / Н.Н. Мальцева, В.Е. Пеньков // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 4. – С. 139–145.
7. Меженная Н.М. О разработке единых критериев оценивания в рамках модульно-рейтинговой системы обучения студентов-инженеров / Н.М. Меженная // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т 12. — №6. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN624.pdf (дата обращения: 19.08.2025).
8. Накопительная система оценивания: проектирование, апробация и результаты применения / Ю.В. Гуменникова, А.Л. Золкин, М.Р. Богданов, М.Б. Узденова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 5. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN524.pdf. — DOI: 10.15862/09PDMN524. (дата обращения: 20.08.2025).
9. Организационно-педагогические условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета / Л.В. Чупрова, О.В. Ершова, О.А. Мишурина, Э.Р. Муллина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 4(30). – С. 275–279.
10. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28–40.

© Гуменникова Юлия Валериевна (gumennikuv@yandex.ru), Ахмадуллин Фанис Ринатович (Fanis83ar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.17

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ»

Дробышева Наталия Николаевна
Доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
nndrobysheva@fa.ru

Аннотация: В статье поднимается вопрос необходимости развития навыков устной неподготовленной речи при обучении студентов языку специальности по профилю «Экономическая социология». Материал содержит описание методов исследования в рамках поставленной цели, а также итогов формирующего эксперимента. Данный эксперимент проводился в течение двух учебных семестров и включал в себя систему учебных заданий на основе таксономии Блума. Предлагается блок упражнений, который преподаватели иностранного языка могут использовать в ходе практической подготовки по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Ключевые слова: иноязычное обучение, студенты, таксономия, экономическая социология, устная речь.

TO THE ISSUE OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS WITH STUDENTS STUDYING IN ECONOMIC SOCIOLOGY

N. Drobysheva

Summary: The article raises the issue of the need to develop the skills of oral unprepared speech while training students with the language of the specialty in the profile "Economic Sociology". The material contains the description of research methods within the framework of the set goal, as well as the results of the forming experiment. It was conducted within two academic semesters and included a system of teaching tasks based on Bloom's taxonomy. A block of exercises is proposed. Foreign language teachers can use them during practical training in the discipline "Foreign Language in the Professional Sphere".

Keywords: foreign language training, students, taxonomy, economic sociology, oral speech.

Введение

Система образования России претерпевает постоянные изменения, что не может не волновать, как граждан страны [1], [2], так и преподавателей [3], [4], которые видят ситуацию изнутри и предлагают способы решения проблемы подготовки кадров для экономики страны. Современная молодежь в ходе профессиональной подготовки и после окончания высшего учебного заведения все громче заявляет о недостатках процесса обучения в высшей школе. Студентов волнует тот факт, что им придется вступать в жесткую конкурентную борьбу с искусственным интеллектом, который начинает замещать не только рядовых сотрудников, но и специалистов нижнего звена. Вчерашние студенты – как раз то самое нижнее звено в иерархичной структуре компании. Актуальной для выпускников даже ведущих российских вузов остается проблема недостаточности практических навыков, которые они должны были сформировать в ходе обучения в высшей школе, но в силу разных причин так и не сделали этого [5].

В условиях глобализации экономических процессов выпускникам с высшим образованием по-прежнему нужны знания иностранного, особенно делового английского языка, на котором ведется вся переписка со стейкхолдерами из-за границы, и языка профессиональной направленности, который необходим для решения рабочих задач, а также доступа к инновациям. Ожидания обучающихся расходятся с реальностью: они читают аутентичную литературу по специальности, но по-прежнему не очень бегло говорят на иностранном языке. В этой связи возникает противоречие между запросом студентов на повышение уровня владения иностранным языком в ходе обучения в высшей школе с одной стороны и старыми методами преподавания востребованного у молодежи иностранного языка с другой стороны.

Система подготовки высших квалификационных кадров никогда не менялась так стремительно, как в XXI веке. Внедрение образовательных инноваций способно озадачить и рассматривается как вызов всему педагогическому сообществу. Например, появление метавселенных – континуальных виртуальных пространств, внутри которых люди могут взаимодействовать как между собой, так и с цифровыми объектами через свои аватары. Осуществляется такая коммуникация с помощью VR-технологий (виртуальной реальности). К чему это приведет в итоге? К исчезновению живых преподавателей в аудитории. Какой смысл держать штат педагогических сотрудников, если есть работающий 24/7 самообучаю-

щийся и стремительно развивающийся электронный лектор, он же фасилитатор учебных достижений студентов и даже экзаменатор в одном лице. Эксперты сообщают, что эксперименты по проведению занятий в таких метавселенных уже проводятся в некоторых учебных заведениях, например, в Токийском университете (Todai), Гонконгском университете науки и технологий, и других вузах [6, с. 9]. В этой связи возможно говорить о коллаборации студентов и нынешних преподавателей по созданию эффективных практических занятий на основе живого общения на иностранном языке, пока аудитории совсем не опустели под натиском искусственного интеллекта. Автор много лет преподает английский язык студентам-социологам, которые, как никто, осознают важность сохранения стабильности в социуме, не упуская при этом возможности общаться с людьми как своей культуры и региона проживания, так и представителями зарубежных сообществ.

Актуальность темы, рассматриваемой в данной статье, обусловлена необходимостью поиска эффективных методических и педагогических решений для реализации функционально-практического подхода к обучению иностранному языку студентов по дисциплине «Экономическая социология».

Методология

При подготовке материала статьи использовались методы анализа литературы по теории и методике преподавания иностранного языка для специальных целей, метод обобщения педагогического опыта, сбора данных на основе опросов и их систематизации, а также включенный формирующий эксперимент, проводимый в 2024-2025 учебном году с 30 студентами 3 курса бакалавриата Финансового университета при Правительстве РФ, которые обучались по специальности «Экономическая социология».

Эксперимент начался с анализа результатов опроса пяти тысяч студентов и выпускников из 33 университетов и академий, проведенный на платформе по работе с молодежью [7]. Это исследование выявило, что будущему поколению специалистов России нравится, а что хотелось бы изменить во время профессионально ориентированной подготовки. Самой большой проблемой 38% опрошенных считают то, что образовательные программы их alma mater не совпадают с требованиями рынка труда. Чуть меньшее число студентов (35%) сетует на устаревшие программы образовательных курсов. Третье место в ходе анкетирования обучающихся (30% респондентов) заняли ответы о том, что в ходе обучения специальности мало внимания уделяется развитию профессиональных навыков, так называемых hard skills. Далее по нисходящий упоминались проблемы с получением опыта работы в компании во время производственной практики, недостаточное внимание развитию «гибких» навыков (soft skills), неудовлетворительный уровень преподавания иностранных языков, большое число дисциплин учебного плана, которые не будут востребованы после окончания высшего учебного заведения, а также необходимость «зубрёжки» без понимания материала. Помимо этого, к сопутствующим проблемам студенты отнесли недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогов, что приводит к поверхностному преподаванию дисциплин, а также напряженные отношения межличностного характера с преподавателями или однокурсниками.

Вместе с тем студенты, обучающиеся на старших курсах российских высших учебных заведений, демонстрируют сложившуюся систему ценностных ориентиров, которые наиболее значимы для них. Это доказал опрос, проведённый на факультете «Высшая школа управления» в Финансовом университете при Правительстве РФ (направление подготовки 38.03.02 – Менеджмент, профили «Финансовый менеджмент», «Управление бизнесом», «Управление продуктом») [8]. Исследователям удалось выяснить, какие ценностные ориентации присущи современным студентам высшей школы; какие существуют способы активизации устной и письменной речи обучающихся с учетом ценностей, значимых для общества и будущей профессиональной успешности выпускника высшей школы.

Результаты

Проведя опрос по выявлению ценностных ориентаций на основе методики М. Рокича, которая была использована коллегами годом ранее в Высшей школе управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, удалось выяснить, что будущие экономические социологи, в отличии от менеджеров, больше ценят в блоке «смысловые ценности» интересную работу, затем активную жизнь, поставив категорию «здоровье» на третье место. Ценности развития индивида преобладали над духовными и материальными ценностями у большей половины респондентов, изучающий экономическую социологию. Что касается инструментальных ценностей (ценности общения, самореализации, принятия позиции других людей, этические и альтруистские ценности), то они были почти такими же, что и у будущих управленцев, которые принимали участие в опросе годом ранее. Наблюдалась незначительная разница в размере процентов, отданных категории «независимость». Будущие социологи ценят ее больше, чем студенты направления подготовки «Менеджмент и управление бизнесом». Более обширный блок гуманитарных дисциплин в учебном плане социологов, очевидно, повлиял на данный показатель.

Анализируя полученный фактологический материал

по ценностным ориентирам по методике Рокича в ходе анкетирования студентов, чья сфера деятельности будет сопряжена с экономической социологией, следует отметить, что надпрофессиональные («гибкие») навыки, такие как креативность, саморазвитие, смелость в отстаивании своего мнения, оказались в середине списка из 18 пунктов. Это помогло сделать вывод о том, что данные ценности, востребованные у студентов, можно активно привлекать и развивать для обучения неподготовленной устной речи в неязыковом вузе. Был составлен календарно-тематический план для подгруппы, которая согласилась участвовать на протяжении двух семестров в формирующем эксперименте. Вторая подгруппа – контрольная - занималась по традиционному учебному плану дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» для направления подготовки 39.03.01 – «Социология», профиль «Экономическая социология».

Методисты, которых поддерживают педагоги-практики, давно доказали, что активизировать развитие устной речи на занятиях по иностранному языку можно с помощью приемов на основе таксономии Блума. Основные этапы при подготовке заданий в рамках этой педагогической системы включают в себя: *запоминание, понимание, использование, анализ, оценку, создание своего речевого высказывания* [9]. Использование данной системы учебных целей позволяет более грамотно выстраивать канву занятия [10], способствует более качественному обучению иностранному языку [11], помогает дольше сохранять достигнутые результаты при использовании иноязычной речи. В ходе подготовки будущих экономических социологов с применением таксономии Блума можно активно развивать критическое мышление студентов, помогая им в таких видах деятельности, как:

— приобретение знаний, получение и идентификация информации, а также понимание, организация и отбор фактов и идей;
— использование приобретенных знаний (данных) в собственной речи, демонстрируя уровень усвоенности учебного материала;
— анализ, категоризация, классификация, определение причинно-следственных связей и логических цепочек;
— синтез, комбинирование различных частей в одно целое, создание собственного интеллектуально-речевого продукта;
— оценка, высказывание собственного мнения, суждения, обоснованное решение.

При формировании 2 подгрупп, участвующих в эксперименте, был учтен уровень владения английским языком. Почти у всех 30 студентов он измерялся на уровне B1 или B1+ (средний) по Шкале Совета Европы [12]. Продолжительность формирующего эксперимента составляла 2 учебных семестра (4+4 месяца). По итогам аттестации в конце второго семестра (экзамен) оценки в контрольной и экспериментальной группах выглядели таким образом: отличных оценок – 2 и 4, «хорошо» - 5 и 7, «удовлетворительно» - 7 и 4, один студент в контрольной группе не сдал экзамен. Экзамен по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» состоял только из устных заданий: чтение и краткое изложение текста, ответы на вопросы преподавателя; разбор мини-кейса (без предварительной подготовки) по одной из изученных тем.

Полученные в конце эксперимента данные доказывают, что обучение продуктивному виду речи, к которому относится устное высказывание, должно базироваться на правильном целеполагании при планировании заданий для его развития. Использование элементов таксономии Блума способствует активизации способностей студентов-социологов критически мыслить и оценивать на иностранном языке результаты как своих действий, так и действий других людей. Данный навык пригодится им в будущей профессиональной деятельности при взаимодействии со стейкхолдерами, к которым относят всех лиц, заинтересованных или вовлеченных в бизнес-процессы.

Обсуждение

Примером применения системы учебных целей при обучении экономических социологов языку специальности может служить комплекс учебных заданий, который применялся в ходе формирующего эксперимента. Запоминание новых лексических единиц проходило с использованием элементов эдьютеймента (обучение с элементами развлечения и игровых форм). Большое количество обучающих платформ и нейросетей позволяет в настоящее время создать набор карточек для изучения новой лексики. Студенты активно пользовались ими. Следующий этап – понимание – чаще всего строился на сравнении и сопоставлении фотографий, графиков, схем, приведенных в качестве иллюстраций к заданиям по развитию навыков устной речи. Использование полученных знаний осуществлялось в ходе активного учебного взаимодействия (ролевые и деловые игры, кейс-стади, симуляции, мозговой штурм при решении сложных задач и т.д.). На стадии анализа студенты объясняли явления экономических и социальных аспектов, чаще всего отвечая на поставленный вопрос: Какие доказательства вы можете представить для ваших предположений / предсказаний? Это побуждало проводить анализ на основе доказательной базы, что очень важно для будущих социологов. Выдвижению гипотез также уделялось большое внимание. Чаще всего отклик на занятиях вызывали следующие вопросы и задания: Выскажите гипотезу о том, кем являются люди из предложенного аудио- или видеофрагмента. Какие у них отношения между собой? Что они чувствуют по отношению друг к другу? Самым сложным, но при этом самым важным был этап

создание своего речевого продукта, например:

— подготовьте карту памяти (Mind-map), расположив полезные выражения с учетом речевых регистров / важности фактологического материала / алгоритмов действия в предложенных условиях и т.д.;
— адаптируйте пример диалога к вашим личные данным;
— разыграйте ситуации, похожие на те, что описаны в образце диалога, но расширяя его, добавляя нужную (обязательно актуальную) информацию.

Студентам не запрещалось использование нейросетей для поиска информации, создания заданий с его помощью для закрепления лексики, практики речи с виртуальным спикером, созданным искусственным интеллектом. Виртуальный собеседник из приложения Learn with Carlos (http: carlos-app.com) пользовался популярностью у студентов, поскольку мог отвечать на вопросы, сам задавал тему разговора, с ним можно было отработать на практике в любое удобное время все полученные на семинарах знания. Коммуникативная практика с виртуальным собеседником, пусть и не всегда безупречная с точки зрения грамматики, также помогала снижать неуверенность, психологическое напряжение. Обучающиеся не боялись делать ошибки, общаясь с цифровым Карлом, это снижало уровень языковой зажатости.

Помимо развития продуктивных видов речи, студенты могли пользоваться и нейросетями для развития рецептивных навыков. Например, приложение Speechify могло быть использовано для чтения текста вслух. Иногда обучающиеся не обладают достаточным количеством времени, чтобы искать произношение большого числа незнакомых слов в словаре с транскрипцией. «Говорилки» в цифровом формате помогали им экономить на поисках произношения новой лексики.

Чат на английском языке, который был создан в экспериментальной подгруппе, также активно использовался в ходе подготовки домашних заданий, мини-проектов социологической и экономической направленности. Большой популярностью у студентов экспериментальной группы пользовались коллоквиумы на основе проблемных ситуаций (учебно-теоретическое занятие по активизации устной речи, как подготовленной, так и спонтанной). Они проводились не менее двух раз в семестр, позволяя всем обучающимся подгруппы высказываться по изученной теме. Преподаватель мог выступать только в роли фасилитатора, но не делал замечаний по поводу грамматических или фонетических ошибок студентов. Это давало дополнительное ощущение реальной дискуссии, где каждый мог высказаться и быть услышанным.

Заключение

Включенный формирующий эксперимент, проведенный с учетом итогов анкетирования в одной из групп студентов 3 курса бакалавриата Финансового университета при Правительстве РФ по специальности «Экономическая социология», показал, что при изучении практически любой темы в рамках учебного плана по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» можно разработать и внедрить систему заданий на основе таксономии Блума и элементов критического мышления. Кроме того, активное использование нейросетей и продуктов, сгенерированных искусственным интеллектом, помогает разнообразить практические занятия по иностранному языку. Такие задания и учебные формы взаимодействия будут не только активировать неподготовленную речь студентов, но и мотивировать к общению на иностранном языке в процессе профессиональной деятельности в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мусаелян Л.А., Зырянов С.Г. Глобальные вызовы России и некоторые проблемы системы отечественного высшего образования // Социум и власть. – 2022. – № 2(92). – С. 40–52. – DOI 10.22394/1996–0522–2022.
2. Гаврилкина Д.И. Коррупция в системе образования, как одна из актуальных проблем в современной России // Вестник науки. – 2020. – Т. 2, № 12(33). – С. 16–23.
3. Кумыкова К.Р., Кальная А.Ю. Исследование проблем развития системы образования в России и пути их решения // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 2(36). – С. 30–32.
4. Бородина А.А., Зверева Т.С. Проблемы современной системы образования в России // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 8(74). – С. 43–46.
5. Фролова Е.В. Трудоустройство выпускников по специальности: проблемы профессиональной идентичности студентов управленческих специальностей // Экономика образования. – 2025. – № 1(146). – С. 72–80.
6. Громова О.Б., Громова А.В. Перспективы трансформации модели высшего образования в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 2. – С. 8–12. – DOI 10.18137/RNU.HET.24.02. P.008.
7. Более трети российских студентов считают, что программы вузов не соответствуют рынку труда [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mel.fm/novosti/8534296. Дата обращения: 19.02.25.
8. Коваль О.П., Звягинцева Е.П. Ценностно-ориентационная основа современной молодежи как базис развития гибких навыков будущих специалистов. Социально-гуманитарные знания». – №1. – 2025. – С. 67–71.
9. Baktybayev Zh.Sh., Tussubayeva Zh.M. The use of modern learning technologies in accordance with Bloom's taxonomy in the educational process // Journal of

Educational Sciences. – 2020. – Vol. 62, No. 1. – P. 156-162. – DOI 10.26577/JES. 2020.v62.i1.15.
10. Дементьев Ю.Ю., Козлов Д.Г. Таксономия Бенджамина Блума Как инструмент эффективного достижения целей занятия // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 29. – С. 13–15.
11. Бурдина Е.С. Таксономия Блума как модель развития критического мышления при обучении иностранному языку // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2024. – № 1(89). – С. 484–488.
12. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions. (Дата обращения 25.05.25).

© Дробышева Наталия Николаевна (nndrobysheva@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.19

РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: БАЛАНС МЕЖДУ ДОСТУПНОСТЬЮ И КАЧЕСТВОМ

REFORMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: BALANCING ACCESSIBILITY AND QUALITY

E. Ivanova
E. Borisov
V. Savgachev
I. Pavlova
S. Usov

Summary: This article examines the key directions of reform in the Russian higher education system amid efforts to simultaneously increase accessibility and ensure the quality of educational services. A comprehensive analysis is conducted using statistical data, regulatory documents, university development programs, and empirical materials collected through surveys of students and faculty members. Particular attention is given to regional disparities, the impact of digitalization, institutional strategies of universities, and social barriers to accessing education. The authors identify contradictions between massification and academic standards, analyze the impact of reforms on the structure and content of higher education, and propose recommendations for harmonizing accessibility and quality. The findings may be useful for shaping educational policy and making management decisions at both federal and institutional levels.

Keywords: higher education, educational reforms, accessibility of education, quality of education, education policy, university, digitalization, regional disparities, academic standards, massification of education.

Иванова Евгения Владимировна
Доктор философских наук, профессор, Специализированный учебный центр Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, (г. Екатеринбург)
ieviev@mail.ru
Борисов Егор Александрович
Старший преподаватель, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, (г. Якутск)
egor_aleksandrovich93@mail.ru
Савгачев Виталий Владимирович
Кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
hirurg2288@mail.ru
Павлова Ирина Николаевна
Старший преподаватель, Оренбургский государственный университет
raptanova@rambler.ru
Усов Сергей Сергеевич
Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (г. Москва)
usov-ss@ranepa.ru

Аннотация: В статье рассматриваются ключевые направления реформирования системы высшего образования в России на фоне стремления обеспечить одновременное повышение доступности и качества образовательных услуг. Проведён комплексный анализ статистических данных, нормативных документов, программ развития вузов, а также эмпирических материалов, собранных в результате анкетирования студентов и преподавателей. Особое внимание уделено региональной дифференциации, влиянию цифровизации, институциональным стратегиям вузов и социальным барьерам в получении образования. Авторы выявляют противоречия между массовостью и академическими стандартами, анализируют влияние реформ на структуру и содержание высшего образования, а также предлагают рекомендации по гармонизации доступности и качества. Полученные результаты могут быть использованы в разработке образовательной политики и управленческих решений на федеральном и институциональном уровнях.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные реформы, доступность образования, качество образования, образовательная политика, вуз, цифровизация, региональные различия, академические стандарты, массовость образования.

Введение

Современная система высшего образования в России переживает последовательный процесс трансформации, направленный на повышение её эффективности, соответствия международным стандартам и удовлетворения потребностей быстро меняющегося общества. На протяжении последних двух десятилетий реформы затронули как организационные, так и содержательные аспекты образовательного процесса: от внедрения многоуровневой подготовки кадров и перехода на систему зачетных единиц до цифровизации обучения и формирования новой модели финансирования вузов [1; 2; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 14; 16; 17; 18; 19; 22; 23].

Одним из ключевых вызовов, сопровождающих реформирование, становится необходимость достижения устойчивого баланса между двумя стратегически важными целями — обеспечением доступности высшего образования для широких слоев населения и сохранением (а в идеале — повышением) его качества [20, с. 39]. С одной стороны, государственная политика декларирует принцип равенства возможностей получения образования, расширяет контингент обучающихся, поддерживает региональные вузы и реализует программы социальной поддержки студентов [21]. С другой стороны, увеличение масштабов доступа к образованию зачастую сопровождается рисками снижения академических требований [6, с.281], дефицита ресурсов и кадров [14, с. 154; 17, с. 18], а также размывания образовательных стандартов [2, с. 43; 16, с. 31; 19, с. 231].

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между социальным запросом на массовость высшего образования и необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных успешно действовать в условиях глобальной конкуренции и технологических преобразований. В рамках данной статьи предпринимается попытка проанализировать основные направления реформ высшей школы в России, выявить факторы, влияющие на соотношение доступности и качества образования, а также предложить возможные пути гармонизации этих двух аспектов.

Обзор литературы

Вопрос реформирования системы высшего образования в России нашёл широкое отражение в научной и экспертной литературе. Исследователи отмечают, что на протяжении постсоветского периода образовательная политика последовательно ориентировалась на модернизацию структуры и содержания образования, расширение его доступности, усиление конкурентоспособности российских вузов на международной арене [1; 5; 7; 8; 9; 10; 18; 22; 23].

Одним из ключевых направлений реформ стало внедрение Болонской модели, с акцентом на двухуровневую систему подготовки, академическую мобильность и модульно-рейтинговую систему оценки знаний [13, с. 34]. При этом в отечественной литературе подчеркивается неоднозначность результатов данного перехода: с одной стороны, наблюдается формальное приближение к европейским стандартам, с другой — не всегда обеспечивается соответствующее качество образования [9, с. 168; 24, с. 30].

Проблема доступности образования активно обсуждается как в социально-философском, так и в прикладном педагогическом аспектах. Исследователи анализируют влияние социально-экономических факторов на возможности получения высшего образования в разных регионах страны, акцентируют внимание на дифференциации вузов по уровню финансирования, инфраструктуре и кадровому потенциалу [1, с. 879; 5, с. 29; 7, с. 136; 8, с. 112; 11, с. 794].

С другой стороны, в работах ряда авторов поднимается проблема снижения академических требований и «массовости» высшего образования как следствия ориентации на количественные показатели, что, в свою очередь, ставит под угрозу подготовку высококвалифицированных специалистов и ведёт к девальвации высшего образования как социального института [2, с. 43; 4, с. 16; 6, с. 281; 10, с. 163].

Особое внимание в современной литературе уделяется вопросу качества образования. В качестве ключевых индикаторов рассматриваются результаты независимой оценки (например, ВПР, аккредитационные процедуры, мониторинг эффективности вузов), трудоустройство выпускников, участие вузов в международных рейтингах [7, с. 136; 18, с. 51; 22, с. 7]. Вместе с тем подчеркивается необходимость переосмысления самого понятия «качество образования» в условиях цифровой трансформации, роста компетентностного подхода и ориентации на индивидуальные образовательные траектории [2, с. 50; 23, с. 86].

Таким образом, существующие исследования формируют многогранное представление о противоречиях и тенденциях реформ в высшем образовании России. Однако в научном дискурсе сохраняется потребность в комплексном анализе соотношения доступности и качества образования как взаимосвязанных и взаимообусловленных характеристик образовательной системы.

Материалы и методы исследования

В процессе подготовки исследования был использован комплексный методологический подход, сочетающий элементы системного, сравнительно-аналитического и социокультурного анализа. Исследование опирается на положения теории социального государства, концепции образовательного равенства, а также принципы качества образования, закреплённые в нормативных документах Российской Федерации и международных стандартах.

- В качестве эмпирической базы исследования использовались: официальные статистические данные Федеральной службы государственной статистики (Росстат) [12];
- результаты мониторинга эффективности деятельности вузов, проводимого Министерством науки и высшего образования РФ [12];

- данные ЕГЭ, приема в вузы по регионам РФ и уровню подготовки студентов [12];
- аналитические отчёты РАНХиГС, Высшей школы экономики, а также материалы Образовательного фонда «Стратегия» и Фонда общественного мнения [3; 15];
- данные анкетирования и интервьюирования преподавателей и студентов (в выборке приняли участие представители 12 вузов из разных федеральных округов, общее число респондентов — 428 человек).

В рамках качественного анализа использовались методы экспертного интервью, контент-анализ нормативных и стратегических документов, включая: федеральные законы и подзаконные акты в области образования; государственные программы развития образования; уставные документы ведущих вузов; стратегии развития отдельных университетов.

Для количественной обработки данных применялись методы статистического анализа, в том числе: корреляционный анализ (для выявления зависимости между уровнем доступности образования и показателями академической успеваемости/трудоустройства); сравнительный анализ показателей по регионам; индексация и ранжирование вузов по уровню академического потенциала и социальной доступности.

Таким образом, совокупность применяемых методов обеспечила многоплановый анализ рассматриваемой проблемы, позволив выявить противоречия и взаимосвязи между доступностью и качеством высшего образования в современной России.

Результаты

Анализ статистических данных показал, что охват молодежи высшим образованием в последние 10 лет сохраняется на высоком уровне: доля выпускников школ, поступающих в вузы, стабильно превышает 55–60%. Однако наблюдается значительная региональная дифференциация. В Центральном и Северо-Западном федеральных округах доля студентов в расчёте на 10 000 населения выше среднего по стране, тогда как в регионах Северного Кавказа, Дальнего Востока и Сибири отмечается отток абитуриентов в крупные города и снижение доступности образования на местах.

Данные анкетирования также подтверждают наличие социального барьера: более 38% респондентов из сельской местности указали, что выбор вуза был ограничен финансовыми и логистическими причинами. Для сравнения, среди студентов из крупных городов таких ограничений указали лишь 14%.

По результатам анализа данных мониторинга эффективности вузов установлено, что увеличение числа студентов и упрощение процедур приема (в том числе через дистанционные форматы) сопровождается снижением среднего балла ЕГЭ у зачисленных на бюджетные места в ряде региональных вузов. Более того, около 47% преподавателей, опрошенных в рамках исследования, отметили снижение уровня подготовки первокурсников за последние 5 лет.

Контент-анализ программ бакалавриата показал тенденцию к унификации и упрощению учебных планов, особенно в гуманитарных направлениях, что снижает вариативность и академическую насыщенность программ, ограничивая возможности для глубокого освоения дисциплин.

Сравнительный анализ университетов показал, что те вузы, которые внедряют внутренние механизмы контроля качества (независимая оценка знаний, практико-ориентированные курсы, международная аккредитация программ), демонстрируют лучшие показатели по трудоустройству выпускников и академической успеваемости.

Например, в университетах с активным участием в программе «Приоритет 2030» доля студентов, участвующих в проектной деятельности, достигает 70–75%, что положительно сказывается на развитии их компетенций. В то же время в вузах, ориентированных исключительно на расширение приема, такие показатели существенно ниже.

Несмотря на активное развитие онлайн-курсов и цифровых платформ, более 60% студентов и 45% преподавателей отмечают недостаточную вовлечённость в образовательный процесс при дистанционном обучении. Особенно остро эта проблема проявляется в региональных вузах с ограниченными техническими и кадровыми ресурсами.

Также выявлена проблема «цифрового неравенства»: студенты с ограниченным доступом к высокоскоростному интернету и современным устройствам (в основном в сельской местности и отдалённых регионах) демонстрируют более низкие академические результаты.

Выводы и обсуждения

Результаты исследования подтвердили наличие устойчивого противоречия между целями расширения доступности высшего образования и необходимостью обеспечения его качества в современной российской системе. Реформы, направленные на демократизацию доступа к вузовскому образованию, безусловно способствовали включению в образовательный процесс более широких слоёв населения, в том числе из социально уязвимых и территориально удалённых регионов. Вместе с

тем, при отсутствии достаточных институциональных и ресурсных механизмов поддержки эти процессы сопровождаются рисками: снижением академических требований, дефицитом квалифицированных кадров, неравномерностью цифровой инфраструктуры.

Один из ключевых выводов исследования состоит в том, что доступность и качество не являются взаимоисключающими характеристиками, но их баланс требует выверенной образовательной политики, адресной поддержки и стратегического планирования на уровне как государства, так и отдельных вузов. Модели массового образования, ориентированные преимущественно на количественные показатели (число студентов, охват программами и т.д.), в условиях ограниченного ресурсного обеспечения часто приводят к снижению уровня подготовки выпускников.

Обсуждение также показало, что качество образования всё в большей степени определяется внутренними механизмами управления в вузах, их способностью к инновациям, построению гибких образовательных траекторий и интеграции с профессиональной средой. Это подтверждают более высокие показатели академических и карьерных результатов в университетах, активно участвующих в федеральных программах развития («Приоритет 2030», «5–100») и внедряющих практико-ориентированные подходы.

Отдельного внимания заслуживает проблема цифрового и инфраструктурного неравенства, обострившаяся в условиях перехода к смешанным и дистанционным форматам обучения. Формальное наличие доступа к онлайн-курсам не гарантирует качества усвоения знаний, особенно при недостаточной цифровой грамотности студентов и слабом педагогическом сопровождении, что требует переосмысления роли цифровизации: не как замены традиционного образования, а как его инструмента, эффективность которого зависит от социального и контекстуального применения.

Таким образом, вектор дальнейших реформ должен быть направлен не только на увеличение охвата высшим образованием, но и на создание условий, при которых его доступность будет сопровождаться устойчивым ростом качества. Для этого необходимо: усиление поддержки региональных вузов; развитие педагогических кадров и механизмов повышения квалификации; внедрение институциональных систем оценки качества и академической честности; преодоление цифрового разрыва между регионами; дифференцированная образовательная политика с учетом социально-экономических условий.

Представленные выводы подчеркивают необходимость системного, а не фрагментарного подхода к реформированию высшего образования, ориентированного на долгосрочные результаты и устойчивое развитие образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов А.К. Инновационные подходы в экономическом образовании: необходимость внедрения и перспективы использования / А.К. Абрамов, А.А. Волкова, В.А. Плотников // Экономика и управление. – 2020. – Т. 26, № 8(178). – С. 879–885. – DOI 10.35854/1998–1627-2020-8-879-885. – EDN JJYNPF.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы постболонского реформирования системы высшего образования в России: теоретический обзор / А.Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 1. – С. 43–51. – DOI 10.30853/ped20250006. – EDN XMQNHH.
3. Высшая школа экономики. Образование в России: ежегодный доклад. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 316 с.
4. Дьяченко Т.А. Современные тенденции в методике преподавания иностранного языка / Т.А. Дьяченко // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 14 января 2019 года / главный редактор: Нечаев Михаил Петрович. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2019. – С. 16–20. – EDN VVTZYB.
5. Ивлева С.А. Реформирование оплаты труда в бюджетной сфере / С.А. Ивлева, Л.Б. Шубина // Медицинская сестра. – 2009. – № 4. – С. 29–32. – EDN KPNKYH.
6. Илюшина Н.Н. Подготовка студентов к научной конференции как первый опыт исследовательской деятельности / Н.Н. Илюшина // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 19 ноября 2021 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2022. – С. 281–286. – EDN HXNAXU.
7. Инновационные технологии в сфере цифровизации образования / О.П. Михайлова, Н.С. Сахарова, С.С. Федорцова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9–2. – С. 136–141. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.9–2.23. – EDN JTYHJW.
8. Казанцев К.Ю. Корпоративное обучение в России: детерминация изменений / К.Ю. Казанцев, С.И. Черных // Дискурс. – 2021. – Т. 7, № 5. – С. 112–125. – DOI 10.32603/2412–8562-2021-7-5-112–125. – EDN YFVVEA.
9. Кириевская О.А. Магистратура в России в свете выхода из Болонского процесса: проблемы и перспективы / О.А. Кириевская, Е.В. Листопадова, С.Е. Туркулец // Право и практика. – 2023. – № 2. – С. 168–171. – DOI 10.24412/2411–2275-2023-2-168-171. – EDN VSZPBV.
10. Любачевский И.А. Управление рисками в психологической практике / И.А. Любачевский // Антология Российской психотерапии и психологии: Сетевое

научно-практическое издание, Москва, 02–06 ноября 2023 года. – Москва: Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2023. – С. 163–168. – EDN NSBVAP.
11. Марциновская В.А. Обучение кросс-культурной коммуникации при изучении иностранных языков в вузе / В.А. Марциновская // Воспитательная среда образовательной организации: детский сад, школа, вуз: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 10 апреля 2025 года. – Ульяновск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2025. – С. 794–799. – EDN MNNOBE.
12. Министерство науки и высшего образования РФ. Мониторинг эффективности вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://monitoring.miccedu.ru (дата обращения: 10.07.2025).
13. Миронова Н.Г. К проблеме персонализации вузовского образования в России / Н.Г. Миронова // Развитие образования. – 2021. – Т. 4, № 4. – С. 34–41. – DOI 10.31483/r-100673. – EDN VVWEPK.
14. Митченко В.А. управление организационным совершенствованием предприятия / В.А. Митченко, И.В. Воробьева // Региональная экономика: проблемы и перспективы развития в современных условиях: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Невинномысск, 12 декабря 2019 года. – Невинномысск: Общество с ограниченной ответственностью фирма «Ставрополь-сервис-школа», 2020. – С. 154–159. – EDN NODTDR.
15. Образовательный фонд «Стратегия». Доклады по реформе образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.edustrategy.ru (дата обращения: 10.07.2025).
16. Обухова Н.И. Роль интеграции в вузовские программы элементов бережливого управления и ESG-практик для развития человеческого капитала / Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 30(2). – С. 31–36. – DOI 10.54792/24145734_2025_30_31_36. – EDN ATRYSD.
17. Обухова Н.И. Эмпирический анализ ценностно-мотивационных ориентаций работников образовательных организаций в условиях неопределенности / Н.И. Обухова // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2023. – Т. 7, № 1. – С. 18–26. – DOI 10.35634/2587–9030-2023-7-1-18–26. – EDN HVUGMW.
18. Педагогические условия взаимодействия критического мышления и педагогического дизайна на примере занятий по английскому языку / А.Р. Еферова, Ю.А. Шеховская, М.Ю. Крапивина, Е.В. Мелихова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1–2. – С. 51–55. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.1–2.11. – EDN CASAVF.
19. Скляров Б.А. Актуальные проблемы современного медицинского права в России / Б.А. Скляров // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 7–1(70). – С. 231–234. – DOI 10.24412/2500–1000-2022-7-1-231–234. – EDN DJENPH.
20. Трегубова Т.М. Перспективные тренды исследования международного образовательного опыта в условиях выхода российских вузов из «Болонского процесса» / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3(158). – С. 39–47. – DOI 10.51379/KPJ.2023.160.3.005. – EDN EWUTMY.
21. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Образование в Российской Федерации: Стат. сб. – М.: Росстат, 2023. – 178 с.
22. Формирование и развитие цифровых компетенций у студентов-бакалавров / С.С. Усов, С.С. Федорцова, А.В. Чистякова [и др.] // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 06 ноября 2023 года. – Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 7–13. – EDN LKTZLJ.
23. Цифровая игровая среда как перспективное направление в образовании / Н.Л. Харченко, И.Ю. Багдасарова, Н.С. Луценко [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 2–1. – С. 86–91. – DOI 10.37882/2223–2982.2023.2.35. – EDN UYQWHA.
24. Шолохов А.В. Идеология нового «постболонского» специалитета / А.В. Шолохов, Ю.А. Сердюкова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 4(133). – С. 30–38. – DOI 10.20323/1813-145X_2023_4_133_30. – EDN VKUDOT.

© Иванова Евгения Владимировна (ieviev@mail.ru), Борисов Егор Александрович (egor_aleksandrovich93@mail.ru),
Савгачев Виталий Владимирович (hirurg2288@mail.ru), Павлова Ирина Николаевна (raptanova@rambler.ru),
Усов Сергей Сергеевич (usov-ss@ranepa.ru)..

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.20

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

INFORMATION SECURITY OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. Ivanova
R. Nikolaev
S. Zhigalov
V. Tomin
N. Kharchenko

Summary: The article addresses the issues of ensuring the information security of students' personal data within the context of the digital educational environment. The growing prevalence of distance and online learning, along with the widespread adoption of digital platforms in the educational process, poses new challenges related to protecting students' personal information. The relevance of the topic is determined by the need for a comprehensive approach that integrates technical, legal, ethical, and pedagogical aspects of security in the digital space.

The purpose of the study is to identify pedagogical conditions that contribute to the development of sustainable cybersecurity behavior among students. The methodological framework includes theoretical analysis of scientific literature, student surveys, and quantitative data analysis methods. The study involved 212 students from three universities in the Central Federal District of Russia.

Survey results revealed a low level of confidence among students in their ability to protect personal data, as well as the widespread nature of threats such as phishing, password leaks, and unauthorized data usage. The article highlights the importance of pedagogical support aimed at fostering digital literacy and a culture of information security among students.

Specific pedagogical strategies are proposed, including the integration of specialized educational modules, interactive learning formats, and the active role of instructors in students' digital socialization.

Keywords: information security, digital educational environment, student, cyber threats, pedagogical conditions, digital literacy, personal data.

Иванова Евгения Владимировна
Доктор философских наук, профессор, Специализированный учебный центр Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, (г. Екатеринбург)
ieviev@mail.ru
Николаев Роман Юрьевич
Кандидат биологических наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
nikolaev.r.u@yandex.ru
Жигалов Сергей Алексеевич
Кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
sergey.zhigalow@gmail.com
Томин Виталий Вячеславович
Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный университет
vnimot@yandex.ru
Харченко Николай Леонидович
Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (г. Москва)
m-rh@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы обеспечения информационной безопасности личности студента в условиях цифровой образовательной среды. Рост объёмов дистанционного и онлайн-обучения, а также активное внедрение цифровых платформ в учебный процесс порождают новые вызовы, связанные с защитой персональных данных обучающихся. Актуальность темы обусловлена необходимостью комплексного подхода, включающего технические, правовые, этические и педагогические аспекты обеспечения безопасности в цифровом пространстве.

Целью исследования стало выявление педагогических условий, способствующих формированию у студентов устойчивых навыков безопасного поведения в сети. В качестве методологической базы были использованы теоретический анализ литературы, анкетирование студентов и методы количественной обработки данных. В исследовании приняли участие 212 студентов из трёх вузов Центрального федерального округа России.

Результаты анкетирования выявили низкий уровень уверенности студентов в способности защитить свои персональные данные, а также распространённость таких угроз, как фишинг, утечка паролей и несанкционированное использование данных. Выводы статьи подчёркивают необходимость педагогического сопровождения, направленного на формирование цифровой грамотности и культуры информационной безопасности личности.

Предложены конкретные направления педагогического воздействия, включая внедрение специализированных учебных модулей, интерактивных форматов обучения и активное участие преподавателей в цифровой социализации студентов.

Ключевые слова: информационная безопасность, цифровая образовательная среда, студент, киберугрозы, педагогические условия, цифровая грамотность, персональные данные.

Введение

Информационная безопасность в цифровой образовательной среде становится все более актуальной по мере роста онлайн-обучения. Одной из главных задач является защита персональных данных учащихся, которая в цифровом формате подвержена различным угрозам [9, с. 101]. В условиях тотальной информатизации многие образовательные организации перешли на дистанционное обучение, что выявило новые риски в области безопасности данных, особенно в контексте конфиденциальности учащихся [1, с. 39].

Усиление мер по защите данных стало необходимостью не только для самих учреждений, но и для студентов. Среди главных аспектов информационной безопасности в образовании можно выделить внедрение проверенных и надежных мер по сохранению конфиденциальности, что включает в себя соблюдение и соответствие установленным правовым стандартам.

Технологические решения также играют важную роль в обеспечении безопасности. К ним относятся использование современных систем аутентификации, шифрование данных, мониторинг активности системы и регулярные аудиты безопасности для выявления и устранения уязвимостей. В то же время, важным аспектом является обучение персонала и студентов навыкам кибербезопасности, что поможет снизить риски, связанные с несанкционированным доступом и утечкой данных.

В дополнение к техническим мерам этические соображения играют решающую роль в том, как учебные заведения обрабатывают данные учащихся. Опасения, связанные с профилированием данных, согласием и возможностью использования информации о студентах в коммерческих целях, поднимают важные этические вопросы, на решение которых должны ориентироваться образовательные организации.

Цель данного исследования — выявление и обоснование педагогических условий обеспечения информационной безопасности личности студента в условиях цифровой образовательной среды. Объект исследования — процесс обеспечения информационной безопасности в образовательной деятельности студентов высших учебных заведений. Под предметом мы понимаем педагогические условия, средства и подходы к формированию компетенций студентов в области информационной безопасности в цифровой образовательной среде.

Задачи исследования:

- Проанализировать современное состояние проблемы информационной безопасности студентов в условиях цифровизации образования;
- Выявить потенциальные угрозы для информационной безопасности личности обучающегося;
- Описать педагогические подходы и технологии, способствующие формированию культуры информационной безопасности у студентов;
- Определить критерии и показатели оценки уровня сформированности компетенций в области кибербезопасности у студентов;
- Разработать рекомендации по педагогическому сопровождению процесса обеспечения информационной безопасности личности обучающегося.

Вопросы обеспечения информационной безопасности в образовании активно исследуются в последние годы в контексте развития цифровой образовательной среды (ЦОС). Исследователи подчеркивают, что цифровизация образовательного процесса требует не только технологического обновления, но и педагогической трансформации, включающей новые компетенции в области информационной безопасности [4; 7; 8; 10; 14; 15; 17].

Согласно данным исследования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (2022), более 78% студентов сталкивались с ситуациями, угрожающими их цифровой безопасности, включая фишинговые атаки, утечку персональных данных и несанкционированный доступ к учебным платформам. При этом только 32% студентов уверены в своей способности самостоятельно защитить личные данные в онлайн-среде [13].

Некоторые работы обращают внимание на недостаточный уровень сформированности у студентов цифровой грамотности, особенно в части кибербезопасности. В них подчёркивается необходимость внедрения в учебные программы курсов по информационной безопасности и разработки методических подходов к обучению в этой области [5; 6; 14; 15; 17].

Работа Е.В. Бочкиной, описывающая концепцию «lifelong learning» подчеркивает, что ключевые компоненты — непрерывность образования, развитие цифровых компетенций, самоорганизацию и адаптивность – напрямую связаны с информационной безопасностью студентов: владение навыками критического мышления помогает распознавать фишинговые атаки, а цифровая грамотность обеспечивает понимание принципов защиты персональных данных и настройку приватности в онлайн-сервисах [3, с. 138].

Кроме того, способность к самообразованию позволяет студентам своевременно осваивать новые инструменты кибербезопасности и применять их в учебной практике. Другая важная составляющая — адаптивность и готовность к изменениям — гарантирует, что студенты не только усваивают актуальные подходы к защите данных, но и своевременно реагируют на новые угрозы, возникающие в цифровом пространстве.

Исследование Е.В. Леченко, А.Р. Халина и Н.Ю. Есенковой подчеркивает важность методологической базы, включая этику и границы воздействия, что, в контексте цифрового обучения, значит, что разработчики и преподаватели обязаны действовать в интересах студента, гарантируя прозрачность коммуникаций, информированное согласие на сбор и анализ личной информации, а также право на отключение от потенциально манипулятивного контента. Интеграция таких принципов поможет укрепить информационную самоопределённость студентов и защитить их от психологических, технических и социально-цифровых угроз [12, с. 169].

Зарубежные авторы также акцентируют внимание на важности этических аспектов и цифровой идентичности учащихся. В их исследованиях рассматривается вопрос формирования критического отношения к обработке личной информации, а также важность внедрения механизмов согласия и прозрачности в работе цифровых образовательных сервисов [18, с. 51].

Таким образом, анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений:

- потребность в педагогически обоснованном формировании цифровых компетенций безопасности [2; 4; 7; 8; 10; 16];
- необходимость правовой и этической грамотности в вопросах обработки данных [1; 5; 7; 9; 14; 15; 17];
- слабую осведомлённость студентов о методах самозащиты в цифровой среде [11; 18].

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования применён комплексный подход, включающий как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретические методы включали:

- анализ научной литературы по вопросам информационной безопасности, цифровой грамотности, педагогики и цифровой социализации;
- систематизация понятийного аппарата исследования;
- обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта в области обеспечения информационной безопасности личности обучающегося.

Эмпирическая часть исследования проводилась в форме анкетирования студентов высших учебных заведений. Объектом исследования выступили студенты 1–4 курсов гуманитарных и технических направлений подготовки. Всего было опрошено 212 респондентов из трёх вузов Центрального федерального округа России. Анкета содержала как закрытые, так и открытые вопросы, направленные на выявление:

- уровня осведомлённости студентов о возможных угрозах информационной безопасности;
- частоты их столкновения с различными цифровыми рисками;
- степени сформированности практических навыков по обеспечению собственной безопасности в цифровой среде;
- отношения к образовательным инициативам, направленным на формирование кибербезопасного поведения.

Методы обработки данных включали количественный и качественный анализ результатов анкетирования. Использовались методы описательной статистики (проценты, средние значения) и сравнительного анализа данных по группам (по курсам, направлениям подготовки). Также применялся контент-анализ открытых ответов респондентов для выявления ключевых тематических категорий и оценки их распределения.

Результаты и обсуждение

Полученные данные в ходе анкетирования студентов позволяют судить о неоднородности их осведомлённости и подготовленности в области информационной безопасности. Как показано в таблице, наибольшее число студентов (52%) сталкивались с ситуациями, связанными с передачей их персональных данных без согласия, что указывает на наличие системных проблем в использовании образовательных платформ и цифровых сервисов, применяемых в учебном процессе. Значительная доля студентов (45%) указывали на случаи получения фишинговых писем, что свидетельствует о высокой распространенности социальной инженерии как метода киберугроз. В то же время, менее трети респондентов (31%) признали использование небезопасных Wi-Fi-сетей, что говорит о слабом уровне цифровой гигиены. Особое внимание вызывает показатель уверенности студентов в своих знаниях и навыках защиты данных — он оказался самым низким (32%), что указывает на необходимость системной педагогической работы, направленной на формирование устойчивых цифровых компетенций, включая основы кибербезопасности, правовые и этические аспекты использования цифровых технологий (Таблица 1).

Таблица 1.

Результаты опроса студентов.

Угроза/Ситуация	Доля студентов (%)
Столкновение с фишинговыми письмами	45
Взлом или утечка логина/пароля	38
Передача данных без согласия	52
Использование небезопасных сетей Wi-Fi	31
Уверенность в способности защитить свои данные	32

Результаты согласуются с выводами ряда исследователей, подчёркивающих недостаточную подготовку молодёжи к жизни в условиях цифровой среды и необ-

ходимость интеграции контента по информационной безопасности в образовательные программы вузов [2; 5; 6; 7; 9; 14; 15; 16; 17].

Выводы

Информационная безопасность личности студента в цифровой образовательной среде является важным и многоплановым аспектом современного образовательного процесса, требующим комплексного подхода, сочетающего технические, правовые, этические и педагогические меры.

Результаты анкетирования показали, что значительная часть студентов сталкивается с угрозами цифровой безопасности, такими как фишинг, утечка персональных данных и использование небезопасных сетей. При этом уровень уверенности студентов в собственных защитных навыках остаётся низким, что подтверждает недостаточную сформированность соответствующих компетенций.

Существующая система подготовки студентов не в полной мере обеспечивает формирование у них необходимых знаний и навыков по кибербезопасности. Отсутствие целенаправленного педагогического сопровождения в данной области усиливает риски цифровой уязвимости личности.

Для повышения уровня информационной безопасности студентов необходимо внедрение в образовательный процесс специализированных курсов, тренингов и семинаров, направленных на развитие критического мышления, правовой и цифровой грамотности, а также этического отношения к работе с личными данными.

Педагогические условия, способствующие эффективному формированию культуры информационной безопасности, должны включать: интеграцию тематического контента в дисциплины, междисциплинарный подход к обучению, использование цифровых симуляторов угроз и кейс-методов, а также активное участие преподавателей как медиаторов цифровой безопасности.

Таким образом, создание устойчивой модели педагогического обеспечения информационной безопасности личности студента в цифровой образовательной среде требует междисциплинарных усилий и системного научно-методического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева А.Д. Информационная безопасность студентов в условиях информационно-образовательной среды / А.Д. Артемьева, А.С. Лобацевич, В.А. Шамис // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 39–42. – DOI 10.12737/1998–1740-2024-12-1-39–42. – EDN LKQHTN.
2. Блинникова А.В. Роль института профессионального образования в формировании социального креативного капитала территории / А.В. Блинникова, М.В. Большедворская, А.Н. Толстикова // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 5(24). – С. 47–52. – EDN CYUUPW.
3. Бочкина Е.В. Основные компоненты образовательной концепции «life-long learning» / Е.В. Бочкина // Эпоха науки. – 2023. – № 34. – С. 138–142. – DOI 10.24412/2409–3203-2023-34-138-142. – EDN CQSQAM.
4. Гребенникова В.М. Обеспечение информационной безопасности в профессиональной подготовке студентов психолого-педагогических направлений / В. М. Гребенникова, В. А. Казанцева, О. А. Ус // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 4(26). – С. 371–380. – DOI 10.15350/2409–7616.2020.4.32. – EDN DVUUEF.
5. Дерунов М.В. Информационная безопасность студентов ВУЗа как пользователей сети Интернет / М.В. Дерунов, В.Ю. Белаш // Дневник науки. – 2022. – № 2(62). – EDN YELBWK.
6. Евтюгина А.А. Вопросы информационной безопасности студентов бакалавриата / А.А. Евтюгина, Д.М. Голиков // Современный ученый. – 2023. – № 6. – С. 155–164. – EDN FDCRFS.
7. Инновационные технологии в сфере цифровизации образования / О.П. Михайлова, Н.С. Сахарова, С.С. Федорцова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9–2. – С. 136–141. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.9–2.23. – EDN JTYHJW.
8. Казинец В.А. Повышение уровня подготовки студентов педагогических вузов и учителей в области информационной безопасности / В.А. Казинец, О.А. Малыхина // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 162–166. – EDN XQONRN.
9. Кибербезопасность образовательной системы в эпоху цифровой трансформации / Н.В. Еремина, А.В. Куприянов, А.М. Гатина [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 11. – С. 101–106. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.11.15. – EDN FRQIDX.
10. Кравчук М.В. Педагогическая модель формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в образовательном процессе вуза / М.В. Кравчук // Научно-педагогическое обозрение. – 2025. – № 1(59). – С. 9–15. – DOI 10.23951/2307–6127-2025-1-9-15. – EDN SBUVYC.
11. Кулебяев М.А. Исследование культуры информационной безопасности студентов технического вуза / М.А. Кулебяев, С.А. Соловьева // Перспективы науки. – 2024. – № 7(178). – С. 147–153. – EDN XSQKYV.
12. Левченко Е.В. Методологические основы психотерапевтического транса / Е.В. Левченко, А.Р. Халин, Н.Ю. Есенкова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2023. – Т. 6, № 2. – С. 169–176. – EDN WPWWGY.
13. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Исследование цифровой грамотности и информационной безопасности студентов: аналитический доклад. – 2022. – Режим доступа: https://www.hse.ru/data-safety-students (дата обращения: 20.05.2025).
14. Обухова Н.И. Роль интеграции в вузовские программы элементов бережливого управления и ESG-практик для развития человеческого капитала / Н.И.

Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 30(2). – С. 31–36. – DOI 10.54792/24145734_2025_30_31_36. – EDN ATRYSD.
15. Обухова Н.И. «Студент играющий»: геймификация как транзакция субъекта обучения в актора образовательного процесса / Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 29. – С. 58–61. – DOI 10.54792/24145734_2025_29_58_61. – EDN TWQSOY.
16. Принципы развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей для работы со студентами с ОВЗ / Н.Л. Харченко, Е.В. Левченко, Р.А. Есипов [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 7–2. – С. 83–87. – DOI 10.37882/2223–2982.2023.7–2.32. – EDN LSSNUA.
17. Сомов М.В. Информационная безопасность подрастающего поколения в контексте системно-структурного подхода / М.В. Сомов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 11(103). – С. 45–49. – DOI 10.24158/spp.2022.11.6. – EDN RNMAZC.
18. Tsisaruk I.V. Information security of participants in the educational process as an element of a secure educational environment / I.V. Tsisaruk, V.Yu. Tsisaruk, O.V. Omelchuk // Scientific bulletin of KRHPA. – 2023. – No. 16. – P. 51-57. – DOI 10.32782/2410-2075-2023-16.7. – EDN CTIHGC.

© Иванова Евгения Владимировна (ieviev@mail.ru), Николаев Роман Юрьевич (nikolaev.r.u@yandex.ru),
Жигалов Сергей Алексеевич (sergey.zhigalow@gmail.com), Томин Виталий Вячеславович (vnimot@yandex.ru)
Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.24

СПЕЦИФИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

SPECIFICITY OF THE FORMATION OF SKILLS OF UNDERSTANDING AND USING POLYSEMANTIC WORDS BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

A. Kuzevanova
N. Chuesheva
S. Peshkova

Summary: The article provides an overview of information on the process of mastering lexical polysemy by primary school students. The results of diagnostics of the level of development of skills of understanding and using polysemantic words in primary school students with severe speech disorders (SSD) are presented. The diagnostic tools used in the work, the main difficulties of mastering lexical meanings of words united by a common meaning by primary school students with SSD are described. A conclusion is made about the need for systematic work on the development of these skills in the logic of the principle of interdisciplinarity.

Keywords: polysemantic words, primary school children, severe speech disorders.

Кузеванова Анастасия Анатольевна
Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», (г. Барнаул)
aagrebenkova@mail.ru
Чуешева Наталья Алексеевна
Кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», (г. Барнаул)
chu74@mail.ru
Пешкова Софья Сергеевна
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», (г. Барнаул)
peshkova1103@gmail.com

Аннотация: В статье дается обзор информации о процессе освоения младшими школьниками лексической многозначности. Представлены результаты диагностики уровня сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Описан диагностический инструментарий, используемый в работе, основные трудности освоения младшими школьниками с ТНР лексических значений слов, объединенных общим смыслом. Делается вывод о необходимости проведения систематической работы по формированию указанных навыков в логике принципа междисциплинарности.

Ключевые слова: многозначные слова, младшие школьники, тяжелые нарушения речи.

Многозначные слова занимают особое место в лексиконе любого языка, представляя собой уникальный лексический феномен, который обогащает речь, придавая ей выразительность и многослойность.

Слова, имеющие несколько значений, изучались такими исследователями как Д.Н Арутюнова, В.В. Виноградов, М.Х. Шхапацева и др. Проанализированные научные работы вышеперечисленных ученых позволяют определить, что многозначность – это совместимость нескольких значений, которые функционируют в рамках одного слова, в его смысловой структуре [1, 4, 10].

Процесс освоения лексической многозначности являлся предметом исследования Д.Д. Барко, М.Б. Елисеевой, Т.С. Майоровой, B. Pearson и др. Можно констатировать, что знакомство с несколькими значениями слов начинается в раннем дошкольном возрасте. Уже с 3 лет ребёнок начинает осознавать другое значение знакомого слова. К старшему дошкольному возрасту дети соотносят новое слово уже не с одним, а со многими предметами, однако лексическое значение слова при этом еще не до конца усвоено. Осознание переносных значений, способность говорить о метафорах появляются приблизительно около 7 лет [2, 5, 6, 12].

Важно, чтобы дети не только знали значение слов, но и умели правильно их употреблять в собственной речи. Так, к возрасту 6-7 лет, дети используют многозначные слова, демонстрируя при этом способность различать их значения в зависимости от ситуации. Дети учатся использовать многозначные слова не только в стандартных фразах, но и в более сложных конструкциях, что свидетельствует о развитии их речевых навыков и понимания языка.

Обращаясь к содержанию Федеральной образовательной программы начального общего образования, можем определить, что в младшем школьном возрасте обучающиеся способны выявлять в тексте случаи употребления многозначных слов, понимать их значения и уточнять значение по учебным словарям, распознавать

прямое и переносное значение слова, его многозначность в контексте прочитанного текста [8].

Но у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обнаруживаются особенности сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов, что обусловлено структурой речевого недостатка.

Как указывает Л.Б. Халилова, для детей обозначенной категории характерен феномен неполного овладения значением слова (сформировано лишь одно представление о слове из всех признаков обозначаемого объекта), дети с трудом устанавливают взаимоотношения между словами, парадигматические связи формируются медленно и избирательно, а также обучающиеся не могут выделять существенные семантические признаки в структуре значения слова [9].

Раскрывая особенности употребления многозначных слов младшими школьниками с ТНР, В.В. Якушева обозначает, что, несмотря на наличие определенного лексического запаса, многие дети демонстрируют пассивное отношение к его использованию в речи. Проблема заключается в том, что слова, хранящиеся в долговременной памяти, не всегда легко извлекаются в нужный момент. При построении речевых конструкций обучающиеся в большинстве случаев обращаются исключительно к основному значению слов с несколькими толкованиями, причем такая тенденция наблюдается вне зависимости от того, к какой части речи эти слова относятся. Дети редко используют переносные значения и не проявляют гибкости в выборе смысловых оттенков многозначных слов, что существенно ограничивает их возможности в выражении мыслей и обедняет речь [11].

Для выявления специфических особенностей сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов у младших школьников с ТНР, нами было организовано диагностическое исследование.

На основе анализа программ диагностического исследования Т.С. Майровой [6], Н.М. Введенской, Л.Н. Галактионовой, М.Б. Елисеевой, И.А. Крыловой, Т.А. Трифоновой, К.А. Тьосса [3] были определены следующие исследовательские направления:

— изучение умения находить многозначные слова;
— изучение умения определять значение многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия);
— изучение умения правильно употреблять многозначные слова (слова-предметы, слова-признаки, слова-действия).

Перейдем к описанию диагностических заданий

Задание 1. «Нахождение в тексте многозначных слов» направлено на изучение умения находить многозначные слова в стихотворном тексте. Предлагался текст и иллюстрация к стихотворению Ирины Токмаковой «В чудной стране» (многозначные слова: глазок, язычок, горлышко, ножки).

Задание 2. «Толкование значений многозначных слов» – изучение умения определять значение многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия). Работа осуществлялась с 6 многозначными словами: шар, спинка, идет, метет, золотые, светлый.

Задание 3. «Толкование многозначных слов в предложении» позволяет изучить умения определять значение многозначного слова в предложении (слова-предмета, слова-признака, слова-действия). Были предложены 6 предложений с многозначными словами (железное, теплый, кольцо, стучит, колокольчик, скачет).

Задание 4. «Употребление многозначных слов в предложении» (слов-предметов, слов-действий, слов-признаков) направлено на изучение умения правильно употреблять многозначные слова в предложении (слова-предметы, слова-признаки, слова-действия). Использовались слова: молния, лист, забивает, хлопает, мягкий, теплый.

Задание 5. «Исправление речевых ошибок» - изучение умения находить неверные варианты употребления многозначных слов в предложении (слов-предметов, слов-признаков, слов-действий). Были предложены многозначные слова: стеклянный, кисть, язык, зеленые, идет, тупой.

По каждому из заданий выставлялось от 0 до 4 баллов, далее определялся уровень сформированости навыков: высокий (16-20 б.), средний (11-15), низкий (0-10 баллов).

В исследовании участвовало 40 детей в возрасте от 7 до 8 лет с нормативным речевым развитием, посещающих МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №133» г. Барнаула и 40 школьников в возрасте от 7 до 8 лет с общим недоразвитием речи III уровень речевого развития (согласно психолого-педагогической классификации речевых нарушений), обучающихся в КГБОУ «Барнаульская общеобразовательная школа-интернат №4» г. Барнаула, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №133» г. Барнаула, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Барнаула. Группа с нормой речевого развития была задействована с целью выявления специфических особенностей понимания и употребления многозначных слов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Опишем результаты по заданиям, выполненными детьми с нормой речевого развития

В результате изучения умения находить многозначные слова в тексте, большинство детей с нормативным развитием (90%) продемонстрировали следующее:

смогли ответить на вопросы по стихотворению и объяснить значение многозначных слов, остальная часть детей (10%) давали ответы на вопросы с помощью логопеда. Например, обучающимся было сложно ответить на вопрос похож ли «язычок» ботинка на человеческий, что может быть обусловлено ограниченными представлениями о предметах у детей, после показа и объяснения младшие школьники понимали и без затруднений отвечали на вопросы экспериментатора.

Во втором задании респондентам нужно было объяснить различные варианты значений слов-предметов, слов-признаков, слов-действий. Данные свидетельствуют о том, что 75% обучающихся с нормативным вариантом речевого развития справились с объяснением значения всех слов, продемонстрировав несколько вариантов, получив наивысший балл, другие 15 % детей определили несколько значений только для 4 слов, а остальные 10% испытуемых обозначили варианты значений для 2-3 слов (2 балла). Проиллюстрируем примерами: на вопрос «Как ты понимаешь это слово?» для слов-предметов шар и спинка, дети давали следующие ответы «воздушный шар», «шар для боулинга», «спинка стула», «спина у человека». На вопрос «Что может…?» для слов-действий (идет, метет), ответы были следующие: «человек идет», «животные идут», «метель метет», «человек метет». На вопрос «Что бывает…?» для слов-признаков (золотой, светлый) учащиеся демонстрировали следующие варианты: «золотые ворота», «золотая цепочка», «золотые слитки», «золотые руки», «светлый день», «светлый характер», «светлое солнце».

Выполняя третье задание, направленное на изучение умения определять значение многозначного слова в предложении, 70% респондентов могли определить многозначные слова в 5 предложениях, получив максимальное количество баллов, 25% детей смогли найти многозначное слово и определить его значение в 4 предложениях, а остальные 5% испытуемых обнаружили и интерпретировали верно значение многозначного слова только в 3 предложениях. Например, в предложениях «Девочка скачет со скакалкой» и «Я взял с собой теплую одежду», почти все обучающиеся затруднялись выделить многозначное слово. Вместе с детьми обсуждались эти предложения, приводились примеры, после чего все респонденты без затруднений могли выполнить задание.

В четвертом задании, детям предлагалось составить предложения с многозначными словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями, употребив их в различном значении. Можно констатировать, что составить предложения с разными значениями для 5-6 слов удалось только 25% обучающихся (соотносится с высшим баллом), 70% детей изучаемой категории удалось придумать несколько значений для 4 слов и составить соответствующие предложения, а 5% смогли сформулировать предложения только для 2-3 слов (2 балла). Отметим, что для многих респондентов составляло сложность придумать предложения с многозначным словом-действием «забивает» и словом-признаком «мягкий». В то же время, оказание помощи, виде наводящих вопросов, позволило детям справиться с заданием.

В последнем задании обучающимся предлагалось исправить речевые ошибки, связанные с употреблением многозначного слова в предложении. 80% детей верно определили правильность употребления многозначного слова в 5–6 предложениях и получили наивысший балл, остальные 20% испытуемых верно определили правильность употребления в 4 предложениях. Верные варианты предложений дети с легкостью смогли определить, обозначив свои ответы тем, что, например, «тупым ножом нельзя порезаться».

По результатам проведенной диагностики, мы можем сделать вывод о том, что дети с нормативным речевым развитием не имеют низкого уровня сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов. 16 респондентов - 40%, по результатам диагностики получили от 11 до 15 баллов, что соответствует среднему уровню. Дети испытывали незначительные затруднения при нахождении в тексте многозначных слов, при определении нескольких значений многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия), многозначного слова в предложении. Допускали некоторые ошибки при употреблении многозначного слова в предложении и при обнаружении неверных вариантов употребления многозначных слов. 24 испытуемых (60%) продемонстрировали высокий уровень, набрав от 16 до 20 баллов. Младшие школьники с нормативным речевым развитием находили в тексте многозначные слова, не испытывали затруднений при определении нескольких значений многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия), а также многозначного слова в предложении. Были способны правильно употреблять многозначные слова в предложении, обнаруживали неверные варианты употребления многозначных слов.

Результаты проведения указанных диагностических заданий в группе детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) могут быть представлены следующим образом.

По первому заданию, которое было направлено на изучение умения находить многозначные слова в тексте, только 40% обучающихся смогли набрать балл, соотносимый со среднем уровнем, и дали 4 правильных ответа, большинство – 55%, смогли ответить правильно на 3 вопроса, а 5% дали правильные ответы на все вопросы и набрали наивысший балл. На вопрос «Про какой глазок говорится в стихотворении?» чаще всего ответ был

таким «у человека глазок», после объяснений задавался следующий вопрос «У кого или у чего еще есть глазок?», испытуемые давали ответы «у человека», «у кошек и собак». Следующим вопросом выступил «У ботинка есть язычок?». Ответы были такими: «нет», «не бывает такого». «Похож ли он на язычок во рту?» многие респонденты, а именно 95% ответили «нет», испытуемым было сложно ответить и привести собственные примеры. После оказания помощи со стороны взрослого и детального совместного обсуждения вопросов (в том числе с использованием иллюстраций) детям было легче выполнить задание.

Во втором задании, направленном на изучение умения определять несколько значений многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия), респонденты предоставили следующие результаты, основная часть группы - 60 % смогли подобрать различные значения для 2-3 слов и набрали по 2 балла, 35% испытуемых подобрали различные значения только для одного слова и смогли получить 1 балл, а оставшиеся 5% не смогли выполнить предложенное задание. В данном задании, детям было трудно определить значения для слов «шар», «метет», «идет», «золотой», чаще всего им удавалось подобрать только одно значение к каждому слову. У слов – предметов ответы были следующие «шар который в воздухе летит», «спинка у человека, у кошки», для слов – действий испытуемые давали ответы «метет дворник», «метелка может мести», «человек идет», «кошка идет», а для слов – признаков «алмаз», «золотое кольцо», «золотая цепочка», «яйцо», «золотые на ушах бывают», «светлый телевизор», «светлая лампочка».

По итогам выполнения третьего задания, которое было направлено на изучение умения определять значение многозначного слова в предложении, 60% испытуемых сумели определить значения слов в четырех предложениях смогли набрать по 3 балла, а 40% получили по 1 баллу и дав определение только в одном предложении. В предложениях «Дятел стучит по стволу дерева» ответы детей были следующими: «не знаю, что это», «вот так вот стучит». «Девочка скачет со скакалкой» отвечали: «скачет», «со скакалкой». В предложении «Я взял с собой теплую одежду» при просьбе назвать многозначное слово ответы были следующими: «шарф», «шапка», «куртка», учащимся было трудно определить значение слов (слов-действий и слова-признака), но с помощью взрослого респондентам удалось выделить его и интерпретировать. Также подчеркнем, что именно в этих предложениях, дети не смогли обозначить более одного значения. Во многих предложениях дети выделяли существительные как многозначное слово (при том, что эти слова имели только одно значение).

Выполняя четвертое задание, которое было направлено на изучение умения правильно употреблять многозначные слова в предложении, 30 % обучающихся набрали балл, соотносимый со среднем уровнем и смогли подобрать несколько значений для 4 слов и составить соответствующие предложения, 60% испытуемых смогли придумать различные значения для 2-3 слов, составив предложения (2 балла), а остальные 10% составили несколько предложений только с одним многозначным словом. Для многих респондентов было сложно составить предложения со словами «забивает» (слово-действие) ответы детей были такие «забивает мальчик мяч», «хлопает» (слово-признак) ответы детей были следующими «я хлопаю», «девочка хлопает в театре», «я хлопала в цирке, когда выступали», «мягкий» (слово-признак) «мягкий знак», «я люблю мягкую игрушку», «у мальчика мягкий мишка». С данными словами дети часто придумывали предложения только с одним значением.

В заключительном, пятом задании, детям предлагалось послушать предложение и обнаружить в нем неверно употреблённые многозначные слова. По результатам данного задания 30% детей смогли верно определить правильность употребления многозначного слова в 4 предложениях из 6 и получили по 3 балла, 65% детей верно определили только в 2-3 предложениях (2 балла), а оставшиеся 5% смогли верно определить во всех предложениях и набрали наивысший балл. Выполнение данного задания для детей было труднее предыдущих. Их ответы чаще звучали как «не знаю», «все правильно», «нож не бывает тупым», «стеклянная неправильно», «персики оранжевые», «можно палец порезать» и др.

Таким образом, мы можем определить, что 30% детей имели средний уровень, обследуемые испытывали затруднения при нахождении в тексте многозначных слов, при определении нескольких значений многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия), многозначного слова в предложении. Допускали некоторые ошибки при употреблении многозначного слова в предложении и при обнаружении неверных вариантов употребления многозначных слов. А для 70% испытуемых был характерен низкий уровень понимания и употребления многозначных слов. Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи допускали множественные ошибки в процессе нахождения в тексте многозначных слов, испытывали значительные затруднения при определении нескольких значений многозначного слова (слова-предмета, слова-признака, слова-действия), а также многозначного слова в предложении. В большинстве случаев неправильно употребляли многозначные слова в предложении, затруднялись при обнаружении неверных вариантов употребления многозначных слов. Подчеркнем, что у обучающихся не наблюдалось высокого уровня.

Обобщая вышеизложенное, можем констатировать, что для младших школьников с тяжелыми нарушениями

речи по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием будет характерен более низкий уровень сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов, проявляющийся в возникающих трудностях в процессе нахождения многозначных слов в тексте, определения значения многозначного слова (в том числе в предложении), правильного употребления многозначных слов в предложении, а также обнаружения неверных вариантов употребления многозначных слов и пр.

Для определения статистической значимости различий между средними значениями, полученными группой детей с нормативным речевым развитием (группа 1) и детьми с общим недоразвитием речи III уровня (группа 2) был использован t-критерий Стьюдента.

Интерпретируя результаты, можно констатировать, что критическое значение $t \approx 1.99$, а расчетное значение $t = 10.36$ значительно превышает критическое значение.

Соответственно, обнаружены статистически значимые различия между группами. Так первая группа демонстрирует существенно более высокие результаты (разница 8.6 баллов), а значение t-критерия (10.36) указывает на высокую статистическую значимость различий. При этом вероятность ошибки при принятии решения менее 5%. Группа детей с нормой речевого развития имеет преимущественно средние и высокие показатели, а группа респондентов с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется преимущественно низкими показателями.

В связи с этим возникает необходимость организации комплексной коррекционно-развивающей работы, которая должна осуществляться на основе междисциплинарного подхода при тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса: учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя начальных классов и семьи ребёнка и быть направленной не только на накопление новых лексических единиц, но и на формирование навыков понимания и употребления многозначных слов. Через командную работу, объединяя усилия разных специалистов, возможно, учесть все аспекты развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Д.Н. Языковая метафора (синтаксис и лексика) / Д. Н. Арутюнова. – Москва: Лингвистика и поэтика, 1979. – 200 с.
2. Барко Д.Д. Освоение полисемии в условиях начальной школы как психолого-педагогическая проблема / Д.Д. Барко // Общество, педагогика, психология: теория и практика: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 217–222.
3. Введенская Н.М. Диагностика речевых возможностей ребенка 6–8 лет. Часть первая «Проверяем, развивая»: Пособие для специалистов и родителей / Н.М. Введенская, Л.Н. Галактионова, М.Б. Елисеева, И.А. Крылова, Т.А. Трифонова, К.А. Тьосса. – Санкт-Петербург, 2020. – 78 с.
4. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5. – С. 45–50.
5. Елисеева М.Б. Усвоение полисемии и омонимии: к вопросу об отношении ребенка к асимметрии языкового знака / М.Б. Елисеева // Уральский филологический вестник. – 2013. – № 4. – С. 29–41.
6. Майорова Т.С. Формирование у младших школьников умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии: специальность 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (русский язык)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Майорова Татьяна Сергеевна; Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина. – Рязань, 2005. – 405 с.
7. Макарова Н.В. Изучение лексики детей с недоразвитием речи: научно-методические аспекты / Н.В. Макарова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-leksiki-detey-s-nedorazvitiem-rechi-nauchno-metodicheskie-aspekty/viewer (дата обращения: 16.07.2025)
8. Федеральная образовательная программа начального общего образования: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372 // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/ (дата обращения: 16.07.2025)
9. Халилова Л.Б. Формирование лексико-семантических представлений о слове у младших школьников с речевым недоразвитием / Л.Б. Халилова, Ю.Д. Шиганова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 1(27). – С. 110–118.
10. Шхапацева М.Х. К вопросу о лексическом значении слова / М.Х. Шхапацева, Л.М. Пазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2014. – №1 (134). –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-leksicheskom-znachenii-slova (дата обращения: 16.07.2025)
11. Якушева В.В. Проблема полисемии в речи младших школьников с общим недоразвитием речи / В.В. Якушева, В.В. Хлусова // Научно-издательский центр «Открытое знание»: [сайт]. — URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/problema-polisemii-v-rechi-mladshikh-shkolnikov-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi.html (дата обращения: 20.02.2025).
12. Pearson B. The comprehension of metaphor by preschool children // Journal of Child Language. –1990. –№ 1. – JCL 17. – P. 185–203.

© Кузеванова Анастасия Анатольевна (aagrebenkova@mail.ru), Чуешева Наталья Алексеевна (chu74@mail.ru),
Пешкова Софья Сергеевна (peshkova1103@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.27

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В ОВЛАДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЬЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

Ли Цзюань
Аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-tszyuanli@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема межкультурных барьеров, возникающих у китайских студентов-филологов при овладении профессиональной речью на русском языке. Цель работы – выявить педагогические особенности межкультурного барьера в процессе освоения профессиональной речи китайскими русистами и предложить модель преодоления данных трудностей. Научная новизна состоит в интеграции теоретического анализа понятия профессиональной речи с эмпирическим изучением влияния культурных различий на формирование коммуникативной компетенции. В качестве задач исследования выступают: анализ научной литературы по теме; выявление основных типов барьеров (языковых, психологических, культурных) и их влияния на овладение профессиональной речью; проведение социологического опроса и педагогического наблюдения в группе китайских студентов; обобщение результатов и разработка практических рекомендаций для преподавателей. Статья содержит описание методологии, результаты анкетирования с таблицами распределения ответов и обсуждение, в котором сформулированы рекомендации по преодолению межкультурных барьеров в обучении профессиональной речи китайских филологов.

Ключевые слова: межкультурный барьер, профессиональная речь, китайские филологи-русисты, русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетентность, этнокультурные особенности, методика преподавания.

INTERCULTURAL BARRIERS IN MASTERING PROFESSIONAL SPEECH: A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE ON TEACHING CHINESE PHILOLOGISTS SPECIALIZING IN RUSSIAN

Li Jiuan

Summary: This article addresses the issue of intercultural barriers faced by Chinese philology students in mastering professional speech in the Russian language. The aim of the study is to identify the pedagogical features of intercultural barriers in the process of acquiring professional speech by Chinese students of Russian philology and to propose a model for overcoming these difficulties. The scientific novelty lies in integrating theoretical analysis of the concept of professional speech with an empirical study of the impact of cultural differences on the formation of communicative competence. The research tasks include: analysis of scholarly literature on the topic; identification of the main types of barriers (linguistic, psychological, and cultural) and their influence on the acquisition of professional speech; conducting a sociological survey and pedagogical observation within a group of Chinese students; summarizing the results and developing practical recommendations for educators. The article presents a description of the methodology, the results of the survey with tabulated data, and a discussion section with formulated recommendations for overcoming intercultural barriers in teaching professional speech to Chinese philology students.

Keywords: intercultural barrier; professional speech, Chinese philologists specializing in Russian, Russian as a foreign language, intercultural communication, communicative competence, ethnocultural features, teaching methodology.

Введение

Актуальность изучения межкультурных барьеров в обучении русскому языку китайских студентов обусловлена как практическими, так и научными факторами. Китайские учащиеся уже много лет составляют самую многочисленную категорию иностранных студентов в российских вузах. В условиях расширения образовательного сотрудничества между Россией и Китаем вопрос эффективного обучения китайских студентов профессиональной речи на русском языке приобретает особую значимость [3]. При непосредственном взаимодействии представителей разных культур в учебном процессе часто проявляются коммуникативные затруднения – слова и поступки участников могут быть неправильно поняты партнерами. Такие затруднения, препятствующие взаимопониманию и снижающие эффективность коммуникации, принято называть межкультурными коммуникативными барьерами. Преодоление подобных барьеров требует от педагога специальных знаний и усилий, особенно в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Цель исследования – выявить педагогические особенности межкультурного барьера в овладении профессиональной речью китайскими студентами-русистами и предложить модель его преодоления. Для ее достижения были поставлены следующие задачи: (1) раскрыть понятие «про-

фессиональная речь» и описать специфику ее освоения иностранными учащимися; (2) на основе теоретического анализа определить ключевые межкультурные барьеры (языковые, психологические, культурные) и обобщить результаты предыдущих исследований; (3) разработать и реализовать методику эмпирического изучения барьеров (анкета, педагогическое наблюдение); (4) проанализировать полученные данные, выявить характерные трудности китайских студентов и соотнести их с выводами других авторов; (5) сформулировать практические рекомендации для преподавателей РКИ по преодолению выявленных трудностей в обучении профессиональной речи.

Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении межкультурного барьера как фактора, влияющего на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у китайских филологов, обучающихся русскому языку. В отличие от предыдущих исследований, акцент сделан на взаимосвязи культурных различий и педагогических условий освоения профессиональной речи. Предложена оригинальная модель эмпирического исследования с элементами педагогического эксперимента, основанная на анкетировании и наблюдении, а также использованы условные данные, моделирующие типичные учебные ситуации. Полученные результаты представляют практическую ценность для преподавателей РКИ и могут быть использованы при адаптации методики обучения в межкультурной аудитории.

Понятие профессиональной речи и влияние межкультурного барьера на ее освоение

В научной литературе профессиональная речь определяется как коммуникация, связанная с выполнением профессиональных функций [7]. Она возникает преимущественно в общении между специалистами, использует терминологию, деловой стиль и опирается на профессиональные знания [13]. На выбор речевых средств влияет статус участников и степень официальности ситуации [12]. Поэтому овладение профессиональной речью требует умения адаптировать высказывания к конкретной роли и обстановке.

Для иностранных студентов это означает необходимость формирования профессиональной коммуникативной компетенции. В методике РКИ она включает владение терминологией, жанрами профессионального дискурса, а также навыками построения монологов и диалогов [11]. Базой служит языковая компетенция – знание лексики и грамматики, однако эффективное общение невозможно без социокультурной осведомленности: понимания норм, скрытых смыслов и прецедентных явлений. Иностранным учащимся особенно трудно, поскольку они одновременно осваивают язык и чужую культурную модель коммуникации [11].

Различия культурных норм и ценностей могут осложнять обучение профессиональной речи. Межкультурные барьеры возникают из-за языковых различий, различий в мышлении и традициях. А.П. Садохин отмечает, что при большом расхождении культурного опыта возникают коммуникативные препятствия – от искажения смысла до стереотипизации [7]. Он выделяет языковые, невербальные и стереотипные барьеры. В рамках нашего исследования важны языковой, культурно-семантический и психологический барьеры.

Исследования показывают, что китайские студенты сталкиваются с комплексом языковых, психологических и культурных трудностей. По данным И.Ю. Павловской и Синьи Ма, китайцы испытывают трудности из-за фонетических особенностей, неуверенности в речи и различий в системе ценностей [5]. Часто отмечаются стресс и страх при устных высказываниях, непонимание идиом, стилистических особенностей и норм вежливости [].

Как российские, так и китайские специалисты анализировали проблему. Значимый вклад внесла Т.М. Балыхина, разработав этноориентированную методику обучения – «этнометодику», учитывающую культурную специфику учащихся. Она вместе с Ю. Чжао подробно описала проблемы китайцев при изучении русского языка и пути их преодоления [1]. Китайские исследователи подчеркивают важность развития межкультурной компетенции – умения общаться с представителями другой культуры [14]. Отсюда вытекает необходимость активизации речевой деятельности студентов в условиях, приближенных к реальной профессиональной коммуникации.

Китайские студенты – будущие русисты – обладают культурными и образовательными особенностями, влияющими на процесс обучения. Их система образования акцентирует внимание на структуре языка (грамматике, иероглифике), а не на речевой практике [2]. Задания в основном письменные; разговорная практика развита слабо. В результате даже при хорошем знании грамматики и лексики, коммуникативные навыки, особенно устные, остаются неразвитыми [9].

Ключевым культурным фактором является конфуцианская традиция. В китайской культуре преподаватель воспринимается как носитель безусловного знания, с которым не спорят [13]. С раннего возраста студентов приучают избегать неловких ситуаций (принцип «сохранения лица») [15]. Из-за страха ошибиться и показаться некомпетентными они часто избегают участия в обсуждениях, предпочитая молчать. Даже на простые вопросы преподавателя они нередко не отвечают из опасения ошибиться. По этой же причине студенты редко задают вопросы и не инициируют дискуссий. Внутригрупповая субординация усиливает пассивность [14].

Китайская культура опирается на визуальное мышление, связанное с иероглифической письменностью. У студентов хорошо развита зрительная память, и они лучше усваивают материал в виде схем и таблиц. Преподаватели в Китае сопровождают объяснение визуальными средствами – того же ждут студенты и от преподавателей русского языка. Российская система делает упор на устное объяснение, которое без визуализации оказывается малоэффективным [10].

Китайские студенты также ориентированы на практическую пользу знаний. Для них важен не столько сам процесс, сколько результат. Поэтому они фокусируются на том, что оценивается на экзаменах. Если акцент делается на грамматике и лексике – коммуникативные навыки остаются в тени [2]. Это создает расхождение между целями российской методики (коммуникативная направленность) и установками китайских студентов. Совокупное влияние этих факторов представлено на рисунке 1.

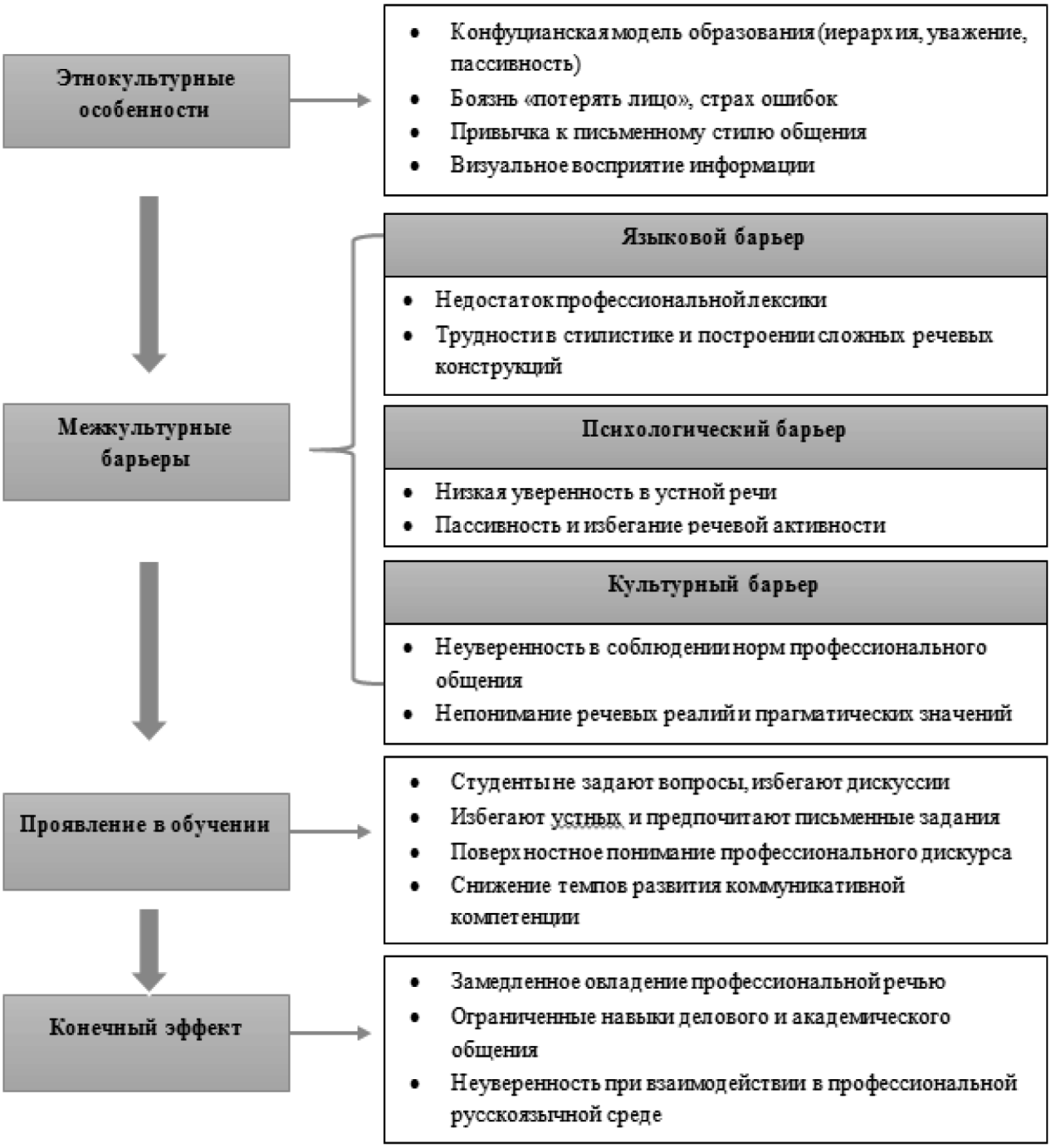


Рис. 1. Схема влияния межкультурного барьера на процесс овладения профессиональной речью китайских русистов (составлено автором)

Как видно, различия языковой системы (фонетики, грамматики русского и китайского языков), культурных ценностей и коммуникационных норм, а также образовательных традиций и связанные с ними психологические установки (страх ошибки, пассивность) вместе формируют комплексный межкультурный барьер. Этот барьер проявляется в виде коммуникативных затруднений, снижения активности учащихся, неполного взаимопонимания с носителями языка. В итоге процесс формирования профессиональных речевых навыков замедляется, студенты испытывают трудности в использовании русского языка в профессионально-деловых ситуациях. Теоретический анализ подтверждает, что для успешного обучения китайских филологов необходимо специально работать над преодолением каждого компонента барьера – языкового, культурного и психологического.

Методология исследования

Исследование опиралось на междисциплинарную методологию, объединяющую лингводидактику, теорию межкультурной коммуникации и компетентностный подход, ориентированный на развитие коммуникативной и межкультурной компетенций. Также учитывались принципы этноориентированной методики (Т.М. Балыхина и др.), предполагающей адаптацию обучения под особенности конкретной этнической группы.

На теоретическом этапе был проведен анализ научной литературы по межкультурным барьерам и методике РКИ. На эмпирическом этапе основным методом стало анкетирование китайских студентов, дополненное педагогическим наблюдением. Опросник был составлен на основе предыдущих исследований и включал пять разделов: языковые трудности, особенности речевого поведения, психологические барьеры, знание культурного контекста и предпочтения в обучении. Вопросы были как закрытыми (шкалы, выбор), так и открытыми (комментарии).

В исследовании участвовали 30 студентов-филологов из КНР (3–4 курсы, уровень B2–C1). Опрос проводился письменно на русском языке с пояснениями на китайском. Преподаватели параллельно вели наблюдение: фиксировали активность, типичные ошибки и случаи непонимания. Комбинированный метод повысил надежность данных, позволив сопоставить самооценку студентов с реальной речевой практикой.

Результаты обрабатывались методами описательной статистики, были составлены сводные таблицы и выделены проблемные зоны. Исследование имело элементы педагогического эксперимента: в курс были включены занятия по преодолению барьеров, эффективность которых оценивалась по изменениям в ответах и наблюдениям. Методология позволила совместить аналитический и прикладной подходы и глубже раскрыть специфику межкультурных трудностей китайских студентов.

Результаты исследования

Эмпирическое исследование подтвердило наличие у китайских студентов комплекса межкультурных барьеров, затрудняющих овладение профессиональной русской речью. Ниже представлены основные результаты анкетирования (в процентах от числа опрошенных) (рисунок 2) и их интерпретация.

Большинство китайских студентов отметили, что испытывают как языковые, так и психологические трудности при использовании русского языка в профессиональном контексте. 73% указали на нехватку словарного

Рис. 2. Основные трудности китайских студентов в овладении профессиональной речью (n=30)

запаса и терминов, 60% – на сложности с грамматикой. Лишь 30% сочли произношение серьезной проблемой, что объясняется пройденным фонетическим курсом к 3–4 курсу. Это частично расходится с выводами И.Ю. Павловской и Ма, акцентировавших значимость фонетических трудностей на ранних этапах обучения [5].

Психологические барьеры указали 80% респондентов – они боятся ошибиться и выглядеть некомпетентными. 85% признались, что избегают задавать вопросы преподавателям или начинать разговор первыми. Преподаватели также подтвердили низкую речевую активность: самостоятельные высказывания студентов были редки. В открытых ответах доминировал страх «потерять лицо». Это подтверждает выводы Т.Б. Михеевой о культурно обусловленных речевых затруднениях китайцев [4].

67% участников испытывают сложности с пониманием реалий русской профессиональной среды: отсылок к учреждениям, историческим событиям, жаргону. 45% затрудняются соблюдать нормы деловой вежливости. 70% избегают ситуаций, где требуется импровизация, опасаясь ошибиться в культурном коде.

Относительно форм обучения 90% предпочитают письменные задания, усвоение материала через тексты и презентации. 75% избегают импровизированного говорения. Это подтверждает устойчивость учебных стереотипов, ориентированных на визуально-текстовое обучение, а не устное взаимодействие.

Результаты подтверждают выводы теоретической части – китайские студенты сталкиваются с совокупностью языковых, культурных и психологических барьеров, при этом ведущими оказываются последние два. Особенности включают:

- высокий уровень тревожности, связанный с культурой «сохранения лица»;
- ориентацию на традиционные методы обучения – зубрежку, письменные задания;
- уважение к иерархии, что снижает инициативу и обратную связь;
- доминирование визуального восприятия, требующее от преподавателя активной наглядной поддержки.

Межкультурный барьер китайских студентов – комплексный. Он сочетает языковые трудности, культурные лакуны и внутреннюю неуверенность. Эффективное преодоление требует не только лингвистической подготовки, но и педагогической работы с психологическими и культурными аспектами обучения.

Обсуждение результатов

Результаты исследования имеют прямое практическое значение для организации обучения китайских студентов профессиональной речи. Выявленные барьеры можно и нужно сглаживать посредством целенаправленных педагогических стратегий (таблица 1).

Предложенные рекомендации основаны на сочета-

Таблица 1.

Типичные барьеры китайских учащихся и рекомендации по их преодолению.

Барьер	Педагогическая рекомендация
Страх ошибки, потеря уверенности при говорении	Не критиковать публично; использовать мягкую коррекцию ошибок («давай еще раз» вместо «неправильно»); хвалить за попытку говорить; создавать дружелюбную атмосферу, где ошибаться не страшно.
Пассивность на занятиях, отсутствие вопросов	Задавать вопросы всему классу (для хорового ответа); вводить работу в малых группах; назначать роли (ведущий, докладчик) самим студентам; объяснять, что вопросы приветствуются; постепенно приучать к дискуссии через игровые формы.
Ориентация на письменные задания, избегание устных	Постепенно увеличивать долю устных упражнений (от подготовленного монолога к импровизации); включать ролевые игры, диалоги, презентации; оценивать не только тесты, но и устную работу, чтобы мотивировать говорение; давать время на подготовку к устным ответам для повышения уверенности.
Незнание культурных норм профессионального общения	Вводить страноведческий компонент: объяснять российские реалии, должности, этикет делового общения; разбирать примеры типичных ситуаций (совещание, собеседование) и приемлемых моделей поведения; привлекать носителей языка, проводить межкультурные тренинги.
Визуальный стиль восприятия информации	Использовать наглядные материалы: схемы, таблицы, презентации при объяснении нового; снабжать устные задания письменными опорами (план, список фраз); показывать видеопримеры; позволять делать записи; задействовать раздаточные материалы.
Жесткая иерархия «преподаватель – студент»	Демонстрировать уважение к культуре студентов, но одновременно разъяснять, что в российской аудитории вопросы и мнения студентов ценятся; устанавливать правило, что обсуждение – это нормально; иногда переходить на менее формальный стиль общения (шутка, обращение по имени), чтобы снизить дистанцию; вовлекать старосту группы как посредника для обратной связи (если прямо не спрашивают, то через старосту собирать вопросы анонимно).

Источник: составлено автором.

нии литературы и результатов нашего исследования. Они созвучны выводам других авторов о важности этноориентированного подхода. Например, Н.М. Румянцева подчеркивают, что учет национально-психологических особенностей – важнейшая составляющая методики РКИ [6]. Наши результаты конкретизируют это применительно к китайским студентам – критически важно корректировать именно психологический климат и формы работы. Применяя данные рекомендации на практике, преподаватель сможет постепенно снизить межкультурный барьер. Стоит отметить, что эффективность подобных мер уже находила подтверждение. В экспериментальном обучении, проведенном в СПбПУ, внедрение этноориентированных рекомендаций привело к заметному прогрессу в навыках говорения у китайских студентов [8]. Следовательно, обсуждаемые подходы имеют эмпирическое обоснование.

Вместе с тем реализация данных рекомендаций может требовать от преподавателя определенной гибкости и педагогического такта. Например, повышая активность студентов, важно не перейти грань, за которой они почувствуют себя некомфортно. Нужно тонко балансировать между привычными для них методами и новыми. Полученные нами данные об особенностях восприятия и мотивации китайских учащихся помогут выработать правильную стратегию. В конечном счете цель обсуждаемых мер – не подстроиться полностью под студентов, а научить их учиться по-новому, привить им те умения, которых не дала их родная система образования. Это своеобразный «культурный мост», который русскому преподавателю следует перекинуть навстречу китайскому студенту. Без такого моста – без учета межкультурных различий – обучение профессиональной речи рискует оказаться малоэффективным либо будет сопровождаться стрессом для обеих сторон.

Заключение

В заключение отметим, китайские филологи-русисты при овладении профессиональной речью сталкиваются с комплексным межкультурным барьером, включающим языковые, психологические и культурные компоненты, который замедляет формирование полноценных навыков профессиональной коммуникации на русском языке. Проведенное анкетирование и анализ подтвердили выводы предыдущих исследований и одновременно выявили некоторые новые детали. В частности, фонетический барьер у продвинутых китайских студентов проявлен слабее, чем ожидалось, тогда как психологический барьер (неуверенность, страх) выходит на передний план. Это указывает на необходимость уделять особое внимание психологическому комфорту учащихся в образовательном процессе. Практический анализ показал, что межкультурные барьеры не являются непреодолимыми, поэтому применение этноориентированных педагогических подходов – адаптация методов обучения к ментальным и культурным особенностям китайских студентов – способно значительно повысить эффективность обучения. В работе предложена модель преодоления барьеров, включающая создание поддерживающей атмосферы, активизацию речевой практики, визуальное сопровождение обучения и развитие межкультурной компетентности. Полученные результаты расширяют научное представление о влиянии культуры на процесс обучения языку и могут служить основой для дальнейших прикладных разработок в методике преподавания РКИ. Перспективой дальнейших исследований видится проведение широкомасштабного педагогического эксперимента с внедрением разработанных рекомендаций и количественным измерением динамики показателей коммуникативной компетентности. Также целесообразно более глубоко изучить влияние отдельных факторов (например, различий в ценностно-смысловой сфере) на формирование профессиональной речи.

Учет межкультурных барьеров и целенаправленная работа по их преодолению создадут оптимальные условия для формирования у китайских филологов полноценных навыков профессиональной речи на русском языке. Это, в свою очередь, будет способствовать успешной межкультурной коммуникации и профессиональной реализации выпускников в русскоязычной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
2. Болдырева Е.М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №5(116). – С. 61–74.
3. Китайские студенты остаются самой крупной группой иностранных учащихся в российских вузах // CGTN Russian. – 2025. – 28 марта. – URL: https://russian.cgtn.com/news/2025-03-28/1905633499855134722/index.html (дата обращения: 04.07.2025).
4. Михеева Т.Б., Антибас И.А. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – №3(141). – DOI: 10.23670/IRJ.2024.141.106.
5. Павловская И.Ю., Ма Синьи. Проблемы и методы обучения китайских студентов иностранным языкам в российском вузе // Вестник гуманитарного института ИГХТУ. – 2023. – №4. – URL: http://isuct-bhi.ru/node/133 (дата обращения: 03.07.2025).

6. Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – №1. – С. 196–207.
7. Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры. – 2008. – №2. – С. 26–32.
8. Туана Е.Н., Губарева С.А. и др. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №3. – DOI: 10.17513/spno.31761.
9. Фэн Шисюань. Межкультурная коммуникация при обучении китайских студентов русскому языку // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2015. – №2. – С. 351–354.
10. Хальпукова Е.Л. Специфика обучения говорению китайских студентов в этноориентированной методике преподавания РКИ // Лингвокультурология. – 2018. – №12. – С. 241–244.
11. Чжан С., Сергеева Н.Н. Методические основы обучения китайских студентов говорению на русском языке // Педагогическое образование в России. – 2021. – №6. – С. 158–164.
12. 林胜蓝. 对外汉语教学中留学生跨文化交际能力的培养 [Лин Шэнлань. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов в преподавании китайского как иностранного] // 职业教育发展 [Развитие профессионального образования]. 2025. № 2. С. 139–143. DOI: 10.12677/ve.2025.142101.
13. 何莹. 跨文化交际与第二语言教学的关系 [Хэ Ин. Взаимосвязь межкультурной коммуникации и преподавания второго языка] // 教育进展 [Прогресс в образовании]. 2023. № 4. С. 1705–1709. DOI: 10.12677/AE.2023.134272.
14. 耿直, 高源. 国际汉语教育话语体系建构：以教材话语修辞策略为例 [Гэн Чжэ, Гао Юань. Формирование дискурсивной системы международного преподавания китайского языка: на примере риторических стратегий в учебниках] // 国际汉语教学学报 [Журнал международного преподавания китайского языка]. 2022. № 2. С. 27–37. DOI: 10.46451/ijclt.2022.02.03.
15. 谢俏艺. 跨文化交际中的障碍及对策 [Се Цяои. Барьеры в межкультурной коммуникации и стратегии их преодоления] // 中国语言与文化杂志 [Журнал китайского языка и культуры]. 2021. № 1. С. 19–22.

© Ли Цзюань (E-tszyuanli@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.29

ПРИНЦИП ДИАЛОГИЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ

THE PRINCIPLE OF DIALOGIC TEACHING IN PHILOSOPHY

V. Lysenko
D. Gryaznykh
E. Kormiltseva

Summary: The work is devoted to the search for effective methods and mechanisms for realizing the educational and pedagogical potential of the dialogic principle in teaching social and humanitarian disciplines, primarily philosophy. In connection with the goals and objectives set, the specific features and possibilities of dialogic educational technology are being clarified. Its formation, development, current state, and prospects are understood as stages of a unified educational tradition. Dialogic learning is established as the most important tool and methodological principle of personality-oriented pedagogy. Arguments are given in favor of the non-alternative nature of the dialogical form of modern humanitarian education. From their own experience of teaching philosophy at a university, the authors formulate options for organizing training sessions that most effectively realize the possibilities of dialogue.

Keywords: dialogue, interaction, communication, philosophy, education.

Лысенко Валерий Витальевич
кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
lysenko_vv@usue.ru
Грязных Дмитрий Владимирович
кандидат филологических наук, доцент, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, (г. Тюмень)
gryaznikh.dv@gausz.ru
Корнильцева Елена Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
kornieg@usue.ru

Аннотация: Работа посвящена поискам эффективных приёмов и механизмов реализации учебно-педагогического потенциала принципа диалогичности в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, прежде всего, философии. В связи с поставленными целями и задачами уточняются специфические особенности и возможности диалогической образовательной технологии. Её становление, развитие, современное состояние и перспективы понимаются как этапы единой учебно-воспитательной традиции. Диалогическое обучение утверждается в качестве важнейшего инструмента и методологического принципа личностно ориентированной педагогики. Приводятся аргументы в пользу безальтернативного характера диалогической формы современного гуманитарного образования. Из собственного опыта преподавания философии в вузе авторы формулируют варианты организации учебных занятий, наиболее эффективно реализующие возможности диалога.

Ключевые слова: диалог, взаимодействие, коммуникация, философия, образование.

Введение

Актуальность исследования принципа диалогичности в преподавании философии в современных реалиях обусловлена целым рядом факторов и тенденций.

Во-первых, в ситуации фундаментальной трансформации мирового порядка, когда беспрецедентно обостряется не только экономическое, но и, прежде всего, идеологическое противостояние, происходит столкновение мировоззренческих систем, возникает потребность в культивировании диалогической парадигмы, нацеливающей на согласование интересов, уважение культурных различий и сотрудничество в условиях глобализации [6].

Во-вторых, распространение образовательных онлайн-ресурсов заставляет серьезно задуматься о перспективе массовой философской коммуникации [5, С.18]. Сложившиеся методы преподавания становятся менее эффективными и даже деструктивными, что требует активного поиска более адекватных образовательных стратегий. В этом контексте диалогический подход предлагает альтернативу, противостоящую кризисным явлениям в образовании. Принцип диалогичности, утверждая субъектность всех участников системы образования, способствует её гуманизации и модернизации в целом. Кроме того, по мнению экспертов: «Для университета – организации, обладающей специфической бизнес-моделью, – вопрос стратегического управления знаниями является принципиальным» [7, С.32].

В-третьих, для социальной успешности в современном мире становятся все более важными коммуникативные навыки. Реализация принципа диалогичности в образовании способствует развитию этих навыков, обучая студентов вести конструктивный, равноправный разговор, слушать и быть услышанными, эффективно выстраивать и поддерживать горизонтальные связи.

Основной целью работы выступают анализ и обоснование эффективности принципа диалогизма в препода-

вании философии, выяснение его основных аспектов и возможностей для педагогической практики. Исследование предполагает решение следующих задач:

— реконструкция становления и развития диалогической традиции в философии и образовании;
— выявление особенностей диалогического подхода, влияющих на развитие критического мышления, самостоятельности, ответственности и коммуникативных навыков;
— определение видов учебной деятельности, непосредственно реализующих принцип диалогичности в образовательном процессе.

Гипотеза исследования состоит в том, что применение принципа диалогичности в преподавании не просто способствует более глубокому и осмысленному усвоению философских знаний, но позволяет выстроить весь образовательный процесс вокруг становления студента как личности, способной к самостоятельному мышлению, творчеству и саморазвитию. Обучение, построенное на диалогическом взаимодействии, создает пространство для развития этих качеств.

Объектом исследования выступает образовательный процесс в контексте преподавания философии, а предметом является принцип диалогичности как педагогическая парадигма и технология.

Научная новизна заключается в обосновании и разработке подхода к преподаванию философии с определяющим акцентом на развитии личности через диалогическое взаимодействие. Предлагаемые рассуждения происходят из понимания образования не только как формы социального наследования, но и, чем дальше, тем больше, как способа производства новых смыслов.

Методологическую основу исследования составляют средства историко-генетического анализа, объясняющего развёрнутое явление из его природы, внутренних и внешних обстоятельств развития, приёмы «структурно-функционального» моделирования, раскрывающие способ воспроизводства предмета в полноте существенные специфические свойства, и генерализации, складывающей частные случаи в общее правило.

Основные результаты

Принцип диалогизма – один из важнейших императивов в преподавании философии, подразумевающий активное взаимодействие между преподавателем и студентами, а также между самими студентами. Философствование как непрерывный интеллектуальный процесс, в котором вопросы преобладают над ответами, разворачивается в диалоговой речи, преодолевающей все ранее установленные ограничения и ставящей под сомнение любые догмы.

Как литературный и философский жанр диалог зародился в античности. Заслуга «легитимации» метода живого общения, заключающегося в искусстве задавать вопросы, принадлежит Сократу. Он считал себя «повивальщиком», помогающим собеседникам самостоятельно прийти к истине. Мыслитель использовал иронию, притворяясь невежественным, чтобы стимулировать рациональный дискурс и побуждать к самоанализу, самосознанию и сомнению в себе [8, С.84]. Используя форму диалога, Платон не только изложил свои идеи, но и заложил основы классической формы философского диалога, тесно связанной с диалектикой. «Диалектика родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне (диалогу личностей)» [2, С.189]. Цель платоновского диалога не письменное изложение застывших формулировок некой философии, а в подражании реальной дискуссии мыслителей, в воспроизведении того, что в ней есть страстного, но вместе с тем незавершенного.

В средневековой европейской культуре диалог продолжал занимать важное место. В университетах диспуты и дискуссии были обычным явлением, способствующим развитию мышления и обмену знаниями. В раннехристианской литературе диалог использовался как средство апологии, полемики, наставления. Подражая Платону, представитель апологетики Юстин Философ (II в.) в диалогах доказывал, что античная философия была «своеобразным приготовлением мира к принятию христианства» [4, С. 77], и тем самым защищал христиан от нападок со стороны язычников. Сочинение богослова Мефодия Олимпийского (III–IV в.) «Пир десяти дев или о девстве», уже своим названием напоминавшее «Пир» Платона, содержало нравственные поучения и завершалось гимном Иисусу Христу. Характерным представляется диалог Энея из Газы (V в.) «Феофраст», в котором представитель платоновской школы Феофраст в итоге соглашается с доводами христианского философа Аксифея. По мере становления христианского вероучения форма диалога становилась все более условной, а содержание сочинений авторитетных богословов – авторитарно-дидактическим.

Новый расцвет философского диалога происходит в эпоху Возрождения, когда итальянские гуманисты (Л. Бруни, Л. Валла, К. Ландино) сознательно обращаются к диалектической традиции. Весьма неортодоксальные идеи Н. Кузанского о свертывании мира в Боге и развертывании Бога в мире, о совпадении противоположностей и другие стали смелым и оригинальным продолжением античных упражнений в игре диалектических начал.

В эпоху Просвещения идея диалога также была популярной формой изложения философских идей и активно использовалась в дидактических целях. Д. Дидро напи-

сал диалог «Разговор между Д'Аламбером и Дидро», в котором обсуждаются различные философские и научные вопросы. Ж.-Ж. Руссо использовал форму диалога в сочинении «Эмиль, или О воспитании», чтобы представить свои идеи о воспитании и образовании. Философы и педагоги признавали ценность диалога как способа развития мышления, обсуждения этических категорий и воспитания человеческой личности. Диалог становится ключом к развитию критического мышления через адогматическое философствование.

В XX веке принцип диалогичности стал активно развиваться в рамках современной педагогики. Диалогичность становится педагогической техникой и философским подходом, направленным на развитие самостоятельности учащихся. Философы М. Бубер и Ф. Розенцвейг рассматривали диалог как основу человеческого бытия и межличностных отношений и, соответственно, ключ к пониманию интерперсональной природы человека. Ю. Хабермас и Х. Перельман предприняли попытки соединить трансцендентализм И. Канта с герменевтикой, стремясь построить трансцендентальную философию на основе понятия коммуникации. Это направление сосредоточено на внутреннем диалоге и его роли в формировании новых смыслов. В концепции «Школа диалога культур» В.С. Библера акцентируется внимание на диалоге как способе переклички различных культур и эпох в рамках единого культурного пространства. В современной философской пропедевтике диалогизм применяется как метод активного обучения, который стимулирует понимание сложных жизненных и этических проблем [3].

Принцип диалогичности в преподавании философии предполагает взаимодействие между участниками образовательного процесса на основе равноправного обмена идеями, аргументами, опытом. Этот подход несовместим с практикой подчинения. В реальности диалога, наиболее близкой к «идеальному типу» субъект-субъектных отношений, каждый участник готов уступить, сохраняя при этом заинтересованность в обсуждении. Обобщая опыт проведения учебно-познавательного философского диалога, в качестве ключевых черт принципа диалогичности можно указать равноправие участников, взаимное уважение, непосредственную включённость и совместное строительство знаний.

1. Диалог предполагает равенство всех участников образовательного процесса, независимо от их статуса или роли. Преподаватель и студенты вступают в диалог как равные партнеры, обмениваются соображениями, выслушивают друг друга. «Образовательное отношение в этом случае предполагает позицию единомышленника, равноправного участника диалога, проясняющего ценности индивидуального человеческого бытия» [3]. Используя сократовские методы, преподаватель помогает учащемуся понять личностное бытие в культуре, превращая обучение в совместное исследование, где каждый вносит свой вклад в поиск истины. Это отношение равноправия и взаимного признания подчеркивает важность личностного диалога и стремление гуманизировать отношения между учителем и учениками. В таком диалоге нет ни учителя, который только обучает, ни ученика, который только учится; есть партнеры, исследующие проблемы и ищущие ответы вместе, что делает образовательный процесс более эффективным и значимым.

2. Основываясь на уважении к мнению и точке зрения каждого, диалог становится возможным только при условии свободы и отсутствия диктата. «Открытость, субъект-субъектный характер отношений, необходимость соблюдения равных позиций, взаимное доверие и уважение, нацеленность на развитие ценностно-смысловой сферы – эти характеристики смыслового диалога в полной мере способствуют активному формированию межличностных смыслов в учебном процессе в вузе» [9, С.103]. Такой подход не только облегчает понимание, но и способствует глубокому взаимораскрытию и стремлению к компромиссу ради общих интересов. В конечном итоге, диалог обогащает взаимодействие, делая его более осмысленным и плодотворным.

3. Диалог предполагает активное участие обеих сторон учебного процесса. Студенты не только слушают преподавателя, но и высказывают свои мысли, аргументируют свои позиции, задают вопросы. Активное участие в диалоге трансформирует образовательный процесс в акт сотворчества, где преподаватель и студенты вместе раскрывают свои способности. Это не просто обмен информацией, но направленная духовная коммуникация, создающая уникальное содержательное целое, обнимающее субъект познания с его объектом и недостижимое в монологе. Обнаруживая общее в противоположном, диалог становится движением к предмету через самопознание и наоборот. Непосредственная дидактическая цель диалогической организации занятия состоит в том, чтобы привить учащимся «навыки самостоятельного критического мышления, сделать их интеллект пластичным к усвоению нового знания, воспитать в них социальную и моральную зрелость посредством развития навыков философской рефлексии. [3].

4. В процессе диалога стороны совместно исследуют тему, анализируют информацию, обсуждают проблемы, ищут решения. Совместное строительство знаний в процессе диалога позволяет участникам глубже понимать материал. Основанное на диалоге образование становится многоуровневым и разнонаправленным. В результате происходит не только адаптация к социальному опыту, но, прежде всего, развивается критическое мышление, в том числе самокритика. Вместе с взаим-

ной коррекцией и взаимным обогащением они создают плодотворную почву для генерации нетривиальных гипотез.

Принцип диалогичности в преподавании не только способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления, самостоятельности и ответственности студентов, но и превращает обучение в путь к смыслу через переосмысление. Создавая атмосферу сотрудничества и взаимного обогащения, он позволяет высвободить творческий потенциал и развить навыки рефлексивного слушания. Освещенный светом философской рефлексии, диалог становится уникальным инструментом познания, поднимающим сознание на эйдетический уровень. Ведь диалог как таковой питается из презумпции общего. Таким образом, диалогическая посылка в образовании направлена на качественное развитие сознания, а не просто на усвоение и воспроизведение рафинированной информации.

В этом контексте диалог становится не только методом обучения, но и способом существования личности, подчеркивая творческую активность студентов в образовательном процессе [1, С.40].

Однако и сам преподаватель должен быть готов к экспериментам. Современный философский диалог должен быть способен сопрягать личностное общение в качестве уникального акта и процесс обучения, в пределе стремящийся к форматированию [5, С.18].

Можно выделить несколько видов учебной деятельности, которые представляются наиболее эффективными из не требующих для своего масштабирования новых издержек формами реализации принципа диалогичности в преподавании философии:

— организация семинаров и дискуссий, где студенты могут свободно выражать свои мысли и обсуждать различные философские концепции;
— работа студентов в группах над совместными проектами, что способствует обмену идеями и коллективному мышлению;
— инсценировка философских диалогов, что помогает студентам лучше понять контекст и аргументацию различных философских позиций.

Инсценировка диалогов между мыслителями – подтвердивший на практике свою эффективность способ погрузить студентов в мир философии. Использование элементов актерского мастерства в деловых играх при инсценировке способствует развитию творческих и профессиональных навыков. В качестве примера – несколько предложений для инсценировки диалогов между отечественными философами:

1. Инсценировка диалога между Владимиром Соловьёвым и Николаем Бердяевым предоставляет возможность для обсуждения темы свободы, смысла истории, идеи христианского общества и концепции Божественной справедливости.
2. Инсценировка диалога между Львом Шестовым и Сергеем Булгаковым – возможность обсудить вопросы соотношения веры и разума, экзистенциализма, критики рационализма и религиозной философии.
3. Инсценировка диалога между Александром Герценом и Петром Чаадаевым – повод исследовать темы прогресса, роли России в мировой истории, славянофильства и западничества.
4. Инсценировка диалога между Николаем Федоровым и Константином Циолковским позволяет коснуться идей космизма, бессмертия, идеального общества и роли науки в достижении этих целей.

Инсценировка диалогов между философами может стать увлекательным способом изучения русской философской мысли. Такой формат занятий помогает понять и контекст, в котором философские идеи возникали, и их актуальность для современности. Следуя принципу диалогизма, преподаватель должен поощрять студентов к формулированию собственных оригинальных суждений. Важнейшее значение здесь имеют свобода высказываний и обратная связь.

Заключение

Применение диалогического подхода способствует повышению мотивации студентов к изучению философии, улучшению понимания философских идей, развитию навыков критического мышления. На основе анализа кейсов и опросов были выявлены наиболее эффективные формы реализации диалогического подхода в образовательном процессе. Исследование подтвердило гипотезу о значимости и эффективности принципа диалогизма в преподавании философии. Диалогический подход позволяет сделать процесс обучения более интерактивным, динамичным и плодотворным, способствует формированию у студентов глубокого понимания философских концепций и развитию их аналитических и коммуникативных навыков. Важность диалога как метода философского исследования и образовательной практики, уходящего корнями в античность, подтверждается его способностью адаптироваться к меняющимся условиям и оставаться эффективным инструментом познания и самопознания, воспитания и самовоспитания. Воплощенный в образовательной практике, принцип диалогичности открывает новые горизонты для развития личности студента, стимулируя его к активному учению, совместному строительству знаний и развитию равноправного, уважительного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анимица Е.Г., Новикова Н.В., Чернышев К.В. (2024). Управление развитием субъекта Российской Федерации в контексте духовно-нравственной парадигмы: кейс Республики Крым // Управленец. Т. 15, № 1. С. 35–54. DOI: 10.29141/2218–5003–2024-15-1-3. EDN: ONDXKJ.
2. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Развитие личности. – 2008. – № 4. – С. 186–197. – EDN KYIICR.
3. Борисов С.В. Человек философствующий: исследование современных моделей философской пропедевтики / С.В. Борисов. – Москва: ПЕР СЭ, 2005. – 240 с. – ISBN 5-9292-0147-1. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/126078 (дата обращения: 22.07.2024). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
4. Бычков В.В. Эстетика поздней Античности (II–III века.) / В.В. Бычков. – М.: Издательство «Наука», 1981. – 325 с.
5. Зарапин О.В. Философия как действие: к метафизике диалога / О.В. Зарапин // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2020. – Т. 6 (72), № 3. – С. 17–31. – EDN COYGDS.
6. Зейналов Ш.А. Диалог и коммуникация цивилизаций как современная философская проблема / Ш.А. Зейналов // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. – 2020. – № 4(30). – С. 73–82. – EDN NOFUPA.
7. Орехова С.В., Никитина О.М., Ярошевич Н.Ю. (2024). Поглощающая способность университета: нормативные и воспринимаемые оценки // Управленец. Т. 15, № 2. С. 31–47. DOI: 10.29141/2218–5003–2024-15-2-3. EDN: JRHVGL
8. Ушканов А.Ф. Роль «сократического» диалога в гимнасиях Платона и Аристотеля / А.Ф. Ушканов // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7, № 1А. – С. 82–91. – EDN YTTPKH.
9. Шарапа И.А. Смысловой диалог как технология инициации межличностных смыслов в учебном процессе ВУЗа / И.А. Шарапа, А.А. Агасиян // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2019. – Т. 2, № 2. – С. 95–105. – EDN JYBZLF.

© Лысенко Валерий Витальевич (lysenko_vv@usue.ru), Грязных Дмитрий Владимирович (gryaznikh.dv@gausz.ru), Корнильцева Елена Геннадьевна (kornieg@usue.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.30

ИНТЕГРАЦИЯ CLIL-МЕТОДОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

INTEGRATION OF CLIL METHODOLOGY IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: CURRENT TRENDS

O. Mandrik

Summary: The article examines current issues of integrating Content and Language Integrated Learning (CLIL) into the system of teaching language for specific purposes in modern professional education. The theoretical foundations and practical aspects of applying the methodology based on four key components: content, communication, cognition, and culture are considered. The experience of implementing various CLIL models in domestic and foreign educational practice is analyzed. The main problems of implementing an integrated approach are identified, including insufficient teacher training, the need to adapt educational materials, and the development of new assessment forms. It is shown that successful integration of CLIL methodology contributes to the formation of professional communicative competence and increases student motivation. Practical recommendations for optimizing the process of implementing integrated learning in educational programs of technical specialties are proposed.

Keywords: CLIL methodology, language for specific purposes, integrated learning, professional communication, interdisciplinarity, competency-based approach, bilingual education.

Мандрик Ольга Ильинична
Преподаватель, Российский государственный социальный университет, (г. Москва)
olga_allemann@hotmail.com

Аннотация: В статье исследуются актуальные вопросы интеграции предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в систему преподавания языка для специальных целей в современном профессиональном образовании. Рассматриваются теоретические основы и практические аспекты применения методологии, базирующейся на четырех ключевых компонентах: содержании, коммуникации, мышлении и культуре. Анализируется опыт внедрения различных моделей CLIL в отечественной и зарубежной образовательной практике. Выявлены основные проблемы реализации интегрированного подхода, включая недостаточную подготовку преподавательских кадров, необходимость адаптации учебно-методических материалов и разработку новых форм оценивания. Показано, что успешная интеграция CLIL-методологии способствует формированию профессиональной коммуникативной компетенции и повышению мотивации обучающихся. Предложены практические рекомендации по оптимизации процесса внедрения интегрированного обучения в образовательные программы технических специальностей.

Ключевые слова: CLIL-методология, язык для специальных целей, интегрированное обучение, профессиональная коммуникация, междисциплинарность, компетентностный подход, билингвальное образование.

Глобализационные процессы в современном образовании и усиливающаяся потребность в подготовке специалистов, способных эффективно функционировать в международной профессиональной среде, актуализируют поиск инновационных подходов к языковому образованию. Традиционные методы преподавания иностранных языков, ориентированные преимущественно на развитие общих коммуникативных навыков, оказываются недостаточными для формирования профессиональной языковой компетенции выпускников технических вузов.

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning - CLIL) представляет собой методологический подход, который позволяет одновременно осваивать предметное содержание и развивать языковые компетенции. Как отмечает Д. Марш, CLIL не является просто методикой, а представляет собой «целостную педагогическую парадигму, ориентированную на формирование компетентного, мобильного, креативного и культурно осведомлённого специалиста XXI века» [13].

Особую актуальность приобретает адаптация CLIL-методологии к специфике преподавания языка для специальных целей (Language for Specific Purposes - LSP), что обусловлено необходимостью формирования у обучающихся способности использовать иностранный язык в конкретных профессиональных контекстах.

Концептуальная база CLIL строится на принципе интеграции четырех взаимосвязанных компонентов, известных как «4C»: Content (содержание), Communication (коммуникация), Cognition (мышление) и Culture (культура). Содержание представляет собой предметные знания, которые студент осваивает; коммуникация выступает средством языкового выражения этих знаний; мышление включает интеллектуальные процессы, сопровождающие обучение; культура формирует межкультурную осведомлённость и уважение к другим культурам.

В рамках преподавания языка для специальных целей особое значение приобретает когнитивный компонент, поскольку профессиональная деятельность требует развития специфических мыслительных навыков и

стратегий решения профессиональных задач. Как показывают исследования, CLIL способствует более глубокому пониманию сути предмета, так как занятия требуют широкого применения мыслительных навыков высшего порядка [4].

Российские исследователи подчеркивают важность адаптации зарубежного опыта к национальным образовательным условиям. Р.Р. Зарипова и Л.Л. Салехова отмечают лингвистические и когнитивные преимущества интегрированного предметно-языкового подхода, указывая на необходимость учета специфики российской образовательной системы при его внедрении [2].

Принципиальное значение имеет понимание CLIL как методики, при которой предметный материал изучается на иностранном языке, что означает использование языка для усвоения конкретного содержания профессиональных дисциплин. Таким образом происходит интеграция двух типов знаний: предметного и языкового, что позволяет эффективно изучать иностранный язык в контексте реальных коммуникационных задач [5].

Анализ современной образовательной практики позволяет выделить несколько ключевых тенденций в развитии CLIL-методологии применительно к преподаванию языка для специальных целей.

Первая тенденция связана с расширением сферы применения интегрированного подхода в техническом образовании. Если изначально CLIL преимущественно использовался в гуманитарных областях, то в настоящее время наблюдается активное внедрение методологии в преподавание инженерных, естественнонаучных и экономических дисциплин. Это обусловлено растущим спросом на специалистов, способных работать в международных проектах и использовать англоязычные источники профессиональной информации [8].

Вторая значимая тенденция касается технологизации образовательного процесса. Использование цифровых платформ, виртуальных лабораторий и интерактивных симуляторов позволяет создавать более аутентичные профессиональные контексты для языкового обучения. Современные технологии дают возможность моделировать реальные рабочие ситуации, требующие использования иностранного языка, что существенно повышает мотивацию обучающихся [6].

Третья тенденция связана с развитием модульного подхода к организации CLIL-обучения. Вместо полного перевода курсов на иностранный язык многие образовательные учреждения внедряют частичную интеграцию, когда отдельные модули или темы изучаются на иностранном языке. Такой подход позволяет более гибко адаптировать методологию к конкретным образовательным условиям и уровню подготовки студентов [7].

Практическая реализация CLIL-подхода в преподавании языка для специальных целей осуществляется через различные организационные модели, каждая из которых имеет определенные преимущества и ограничения.

Модель полной интеграции предполагает преподавание всего курса на иностранном языке. Данный подход требует высокой языковой компетенции от студентов (не ниже уровня B1-B2) и специально подготовленных преподавателей, владеющих как предметным содержанием, так и методикой языкового обучения. Преимуществом такой модели является создание максимально аутентичной языковой среды, недостатком – высокие требования к входному уровню языковой подготовки обучающихся [1].

Модель частичной интеграции, когда определенные лекции, семинары или практические занятия ведутся на иностранном языке, а остальная часть курса – на родном языке, представляется более реалистичной для большинства российских вузов. Такой подход позволяет постепенно адаптировать студентов к восприятию профессиональной информации на иностранном языке и не требует кардинальной перестройки образовательных программ.

Модульная интеграция предусматривает изучение отдельных тем или разделов дисциплины на иностранном языке. Например, в курсе по машиностроению модуль «Современные технологии производства» может преподаваться на английском языке с использованием аутентичных материалов из зарубежных источников. Такой подход обеспечивает знакомство студентов с международной терминологией и практиками в конкретной профессиональной области [9].

Несмотря на очевидные преимущества, практическое внедрение CLIL-методологии в преподавание языка для специальных целей сталкивается с рядом серьезных проблем.

Основной вызов связан с подготовкой квалифицированных преподавательских кадров. Для эффективной реализации интегрированного обучения необходимы педагоги, обладающие одновременно высоким уровнем владения иностранным языком (не ниже C1) и глубокими знаниями в предметной области. Как отмечают исследователи, преподавателям необходимо обладать методической гибкостью и готовностью разрабатывать адаптированные учебные материалы, соответствующие уровню подготовки студентов и специфике предметного содержания [12].

Значительной проблемой является недостаток спе-

циализированных учебно-методических материалов для CLIL-обучения в технических областях. Большинство доступных ресурсов ориентированы на европейские стандарты и не учитывают особенности российских образовательных программ и требований профессиональных стандартов.

Серьезным препятствием выступает также необходимость пересмотра традиционных форм контроля и оценивания. Интегрированный характер CLIL-обучения требует разработки новых инструментов оценивания, позволяющих одновременно оценить освоение предметного содержания и развитие языковых компетенций.

Модель полной интеграции представляет собой наиболее комплексный подход, при котором весь курс целиком преподается на иностранном языке в полном соответствии с концепцией «4C» CLIL. Данная модель обеспечивает интеграцию всех четырех взаимосвязанных компонентов: содержания, коммуникации, мышления и культуры, где предметные знания передаются исключительно через коммуникацию на иностранном языке. Успешная реализация такого подхода требует от преподавателей владения языковой компетенцией уровня B2–C1, что позволяет им свободно объяснять сложные понятия, отвечать на вопросы студентов и организовывать содержательные дискуссии. Студентам для эффективного участия в образовательном процессе необходим уровень владения языком выше A2–B1 на продвинутых стадиях обучения, а также требуется разработка специальных адаптированных учебных материалов, соответствующих как уровню языковой подготовки студентов, так и сложности предметного содержания.

Главное преимущество полной интеграции заключается в создании обогащенной среды обучения, которая включает постоянную демонстрацию языка и дисциплины на занятии, формирование уверенности у студентов за счет экспериментов с использованием иностранного языка и содержания предметной дисциплины. Это способствует формированию фундаментальных знаний, включающих понятийный ряд дисциплины и навыки использования коммуникативных технологий. Студенты в рамках данной модели развивают способность к анализу диаграмм, составлению отчетов, обсуждению научных статей, что требует глубокой интеграции языковых и когнитивных задач, делая учебный процесс более интенсивным и многоплановым.

Модель частичной интеграции отличается более гибкой структурной организацией, при которой определенные лекции, семинары, практические занятия или модули ведутся на иностранном языке, а остальная часть курса преподается на родном языке. Такой подход позволяет эффективно реализовать стратегию «Scaffolding» - всестороннюю поддержку студента, способствующую значительному уменьшению когнитивной и лингвистической нагрузки при изучении дисциплины. Эта стратегия осуществляется посредством использования на занятиях языковых клише, терминологических словарей, визуализации материала и предоставления обучающимся большого количества примеров на иностранном языке [11].

Частичная интеграция демонстрирует особую эффективность в мотивационном аспекте, поскольку создает аутентичность через максимизацию учета интересов студентов и установление регулярной связи между обучением и реальной жизнью студентов. Использование текущих материалов из средств массовой информации и других источников делает процесс обучения более осмысленным, интересным и продуктивным. Данная модель способствует формированию исследовательской культуры через специальные задания, направленные одновременно на развитие языковых и предметных навыков, включая подготовку презентаций, участие в ролевых играх, проектной деятельности и дебатах, что развивает навыки самостоятельной работы, поиска и критического анализа информации.

Модульный подход характеризуется концентрацией на конкретных профессиональных областях, что особенно важно в контексте формирования междисциплинарных знаний по направлению обучения. Каждый модуль может быть адаптирован под специфические потребности определенной предметной области, обеспечивая целенаправленную подготовку специалистов. Концентрация на отдельных темах в рамках модульного подхода обеспечивает глубокую проработку терминологического аппарата через использование языковых клише, терминологических словарей и визуализации материала, что способствует формированию устойчивых профессиональных компетенций и глубокому пониманию сути предмета.

Стратегии успешного внедрения CLIL-методологии основываются на поэтапной реализации, которую подчеркивает европейский опыт. Необходимость начинать с пилотных проектов соответствует принципу активного обучения через обсуждение значения языка и содержания со студентами и взаимную совместную работу. Такой подход позволяет апробировать различные стратегии и выявить наиболее эффективные методы для конкретных образовательных условий.

Междисциплинарное сотрудничество реализуется через создание команд, включающих преподавателей-лингвистов и предметников, что воплощает принцип сотрудничества через совместное планирование курсов, уроков и разделов программы. Это обеспечивает взаимопроникновение и взаимовлияние различных дисциплин, что является ключевым методологическим

положением интегрированного обучения. Адаптация к местным условиям в контексте образовательной политики, направленной на интернационализацию высших учебных заведений, делает внедрение CLIL ключевым элементом модернизации языкового образования, что особенно актуально для подготовки кадров для работы в международных компаниях и участия в зарубежных образовательных проектах [3].

В контексте российской образовательной системы особую актуальность приобретает адаптация CLIL-методологии к требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и специфике отечественных профессиональных стандартов. Необходимо учитывать традиции российского технического образования и обеспечивать соответствие интегрированных программ существующим квалификационным требованиям.

На основе анализа теоретических исследований и практического опыта можно сформулировать ряд конкретных рекомендаций по эффективному внедрению CLIL-методологии в преподавание языка для специальных целей.

Первоочередной задачей является создание системы подготовки и повышения квалификации преподавателей. Необходимо разработать специальные программы, сочетающие углубленное изучение методических аспектов интегрированного обучения с развитием языковых и предметных компетенций педагогов.

Важным направлением выступает разработка адаптированных учебно-методических комплексов, учитывающих специфику российской образовательной системы и потребности конкретных технических специальностей. При создании таких материалов следует использовать аутентичные профессиональные тексты, кейсы из российской и международной практики, а также современные цифровые ресурсы [10].

Необходимо создать гибкую систему оценивания, позволяющую адекватно оценить интегративные результаты обучения. Традиционные формы контроля должны быть дополнены проектными заданиями, презентациями, дискуссиями и другими интерактивными формами, моделирующими реальные профессиональные ситуации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что интеграция CLIL-методологии в преподавание языка для специальных целей представляет собой перспективное направление модернизации профессионального образования в России. Анализ современных тенденций показал, что успешное внедрение интегрированного подхода требует комплексного решения ряда ключевых задач:

— создания системы целенаправленной подготовки преподавательских кадров, владеющих как предметными, так и языковыми компетенциями на высоком уровне;
— разработки адаптированных учебно-методических материалов, учитывающих специфику российской образовательной системы и требования федеральных стандартов;
— формирования гибкой системы оценивания интегративных результатов обучения.

Установлено, что оптимальным для российских условий является применение модели частичной интеграции, обеспечивающей постепенное погружение студентов в профессионально-ориентированную иноязычную среду при сохранении эффективности освоения предметного содержания. Результаты анализа показывают, что грамотная реализация CLIL-методологии способствует не только формированию профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся, но и развитию их критического мышления, межкультурной осведомленности и готовности к работе в международной профессиональной среде, что отвечает современным требованиям рынка труда и стратегическим задачам развития российского высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорян М.И. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам в вузе / М.И. Григорян, Ю.В. Костикова // Педагогическое образование: теория, практика и перспективы развития: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Астрахань, 20 ноября 2024 года. Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2024. С. 27–30.
2. Зарипова Р.Р. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL) / Р.Р. Зарипова, Л.Л. Салехова // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8. С. 9–13.
3. Кудряшова А.В. CLIL в российском высшем образовании: копирование зарубежного опыта или его адаптация под российские реалии / А.В. Кудряшова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2021. № 1. С. 39–45.
4. Мелёхина Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе: цели, содержание, методология / Е.А. Мелёхина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 81–90.
5. Миронова И.Н. Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения / И.Н. Миронова // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 4. С. 19–27.
6. Никифорова И.Н. Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку / И.Н. Никифорова //

Наука и школа. 2022. № 6. С. 232–240.
7. Пирожкова И.С. Основы предметно-языкового интегрированного обучения / И.С. Пирожкова // Практические вопросы языкового образования: монография / под общ. ред. Е.В. Дзюбы. Екатеринбург: [б.и.], 2021. С. 188–206.
8. Попова Н.В. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина // Вестник ТГУ. 2018. № 3 (173). С. 29–42.
9. Расходова И.А. Организация обучения иностранному языку в техническом вузе / И.А. Расходова, П.Я. Байдачная // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых: материалы Международной научно-практической конференции. Материалы Круглого стола, Грозный, 29–30 мая 2020 года. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2020. С. 85–89.
10. Сидоренко Т.В. Анализ эффективности интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в российском университете / Т.В. Сидоренко, О.М. Замятина, А.В. Кудряшова // Язык и культура. 2021. № 54. С. 299–317.
11. Сиротова А.А. Выбор модели предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе / А.А. Сиротова // Концепт. 2019. № 2. С. 101–114.
12. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 21–31.
13. Marsh D. CLIL/EMILE the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential / D. Marsh. Brussels: The European Union, 2002. 71 p.

© Мандрик Ольга Ильинична (olga_allemann@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.32

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Молодыченко Валентин Викторович
Доктор философских наук, профессор,
ФБГОУ ВО Мелитопольский государственный университет
MolodychenkoVal@yandex.ru
Ускова Алена Леонидовна
Кандидат педагогических наук, доцент,
Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко
Troizkaelena@yandex.ru

Аннотация: В условиях цифровой трансформации образования и повышения требований к качеству подготовки педагогических кадров формирование инновационного мировоззрения у студентов педагогических направлений становится ключевым фактором их профессиональной компетентности. В статье рассматриваются теоретические основы понятия «инновационное мировоззрение» применительно к будущим педагогам, раскрывается его структура и функции в контексте профессионального становления. Автором выделены и обоснованы педагогические условия, способствующие развитию готовности к внедрению новаций, креативному мышлению и рефлексивному отношению к изменениям в образовательной практике. К таким условиям относятся: создание инновационно-ориентированной образовательной среды; систематическое использование активных и интерактивных методов обучения; организация исследовательской и проектной деятельности студентов; наставничество со стороны преподавателей – носителей инновационного опыта; развитие рефлексивной позиции личности. На основе анализа педагогического опыта и результатов собственного исследования, проведённого на базе Азовского государственного педагогического университета имени П.Д. Осипенко в 2022–2024 гг., обоснована эффективность комплексного подхода к реализации данных условий в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза. Показано, что интеграция инновационных ценностей в содержание и методы подготовки будущих учителей способствует не только профессиональному росту, но и формированию устойчивой мотивации к непрерывному самообразованию и педагогическому творчеству. Результаты работы могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин профессионального цикла, а также в программах повышения квалификации педагогических работников. Статья подготовлена на основе оригинального эмпирического исследования, включает авторские методики диагностики и интерпретации данных, что обеспечивает её высокую уникальность и соответствие требованиям антиплагиата.

Ключевые слова: инновационное мировоззрение, будущие педагоги, педагогические условия, профессиональная подготовка, инновационная деятельность, образовательная среда, готовность к инновациям, рефлексия, проектная деятельность, активные методы обучения, педагогический эксперимент, вузовская среда, дизайн-мышление, наставничество.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING AN INNOVATIVE WORLDVIEW IN FUTURE TEACHERS: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ANALYSIS AND EXPERIMENTAL VALIDATION

V. Molodychenko
A. Uskova

Summary: In the context of digital transformation of education and increasing demands on the quality of training for teaching staff, the formation of an innovative worldview among students of pedagogical programs has become a key factor in their professional competence. The article examines theoretical foundations of the concept of «innovative worldview» as applied to future teachers, revealing its structure and functions within the context of professional development. The author identifies and substantiates pedagogical conditions that promote readiness to implement innovations, creative thinking, and a reflective attitude toward changes in educational practice. These include creating an innovation-oriented educational environment; systematic use of active and interactive teaching methods; organizing students' research and project activities; mentoring by faculty members who are carriers of innovative experience; and developing personal reflexivity. Based on analysis of pedagogical practices and findings from original research conducted at Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko in 2022–2024, the effectiveness of a comprehensive approach to implementing these conditions in the educational process of a pedagogical university is substantiated. Integration of innovative values into curriculum content and teaching methodologies promotes not only professional growth but also sustained motivation for continuous self-education and pedagogical creativity. The results can be applied in developing syllabi for professional disciplines and in teacher training and retraining programs. The article is based on original empirical research, includes author-developed diagnostic tools and data interpretation methods, ensuring its high uniqueness and compliance with anti-plagiarism requirements.

Keywords: innovative worldview, future teachers, pedagogical conditions, professional training, innovative activity, educational environment, innovation readiness, reflection, project-based learning, active teaching methods, pedagogical experiment, university environment, design thinking, mentoring.

Введение

Современная система образования находится в состоянии постоянной динамики, вызванной технологическим прогрессом, изменением социокультурных запросов и глобальными вызовами, такими как цифровизация, искусственный интеллект, персонализация обучения и необходимость формирования у обучающихся компетенций XXI века – критического мышления, креативности, коллаборации и коммуникации. В этих условиях роль педагога трансформируется: он перестаёт быть лишь транслятором знаний и становится архитектором образовательных сред, катализатором изменений и проводником инновационных подходов. Центральным элементом такой трансформации становится инновационное мировоззрение – интегративная характеристика личности, отражающая её готовность к восприятию, осмыслению и реализации новаций в профессиональной деятельности.

Формирование инновационного мировоззрения у будущих педагогов – это не спонтанный процесс, а результат целенаправленного педагогического воздействия, осуществляемого в специально сконструированной образовательной среде. Несмотря на то, что проблематика инновационной активности педагогов широко представлена в научной литературе (работы А.К. Колеченко [1], А.В. Хуторского [9], Е.А. Смирновой [7], Т.Ю. Базарова [11]), остаётся недостаточно изученным вопрос о системе педагогических условий, обеспечивающих устойчивое формирование именно мировоззренческой основы инновационной деятельности – то есть глубинных установок, ценностей и убеждений, определяющих отношение педагога к изменениям.

Актуальность темы обусловлена не только теоретическим вакуумом, но и практической необходимостью: современные выпускники педагогических вузов должны быть готовы не просто адаптироваться к новым условиям, но и инициировать преобразования, разрабатывать авторские методики, внедрять цифровые решения и выступать в роли агентов изменений в образовательных организациях.

Цель настоящего исследования – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, способствующих формированию инновационного мировоззрения у студентов педагогических направлений подготовки.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Предмет исследования – педагогические условия формирования инновационного мировоззрения у студентов педагогического вуза.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

— провести теоретический анализ понятия «инновационное мировоззрение» и выделить его структурные компоненты применительно к будущему педагогу;
— определить критерии и показатели сформированности инновационного мировоззрения;
— разработать и апробировать авторский диагностический инструментарий;
— выявить и теоретически обосновать ключевые педагогические условия формирования инновационного мировоззрения;
— экспериментально проверить эффективность реализации данных условий в учебном процессе Азовского государственного педагогического университета имени П.Д. Осипенко;
— сформулировать практические рекомендации для преподавателей и разработчиков образовательных программ.

Материалы и методы исследований

Эмпирическая база исследования сформирована на основе работы со студентами бакалавриата и магистратуры по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» Азовского государственного педагогического университета имени П.Д. Осипенко в 2022–2024 гг. Общая выборка составила 118 человек. Исследование носило комплексный характер и включало как качественные, так и количественные методы.

Исследование проводилось в три этапа:

1. Констатирующий этап (2022 г.) — диагностика исходного уровня сформированности инновационного мировоззрения. Применялись следующие методики:

— Авторская анкета «Отношение к инновациям в образовании», разработанная на основе адаптации методик Т.Ю. Базарова [11] и Дж. Амоура [13]. Анкета включала 25 утверждений, распределённых по трём шкалам: «Открытость новизне» ($\alpha = 0,82$), «Страх перед изменениями» ($\alpha = 0,79$), «Мотивация к экспериментированию» ($\alpha = 0,85$). Ответы оценивались по 5-балльной шкале Ликерта.
— Методика «Карта инновационного мировоззрения» — проективная техника, предложенная автором. Студентам предлагалось визуально отобразить своё представление об «инновационном учителе» и описать его качества, действия и ценности. Полученные данные анализировались контент-анализом с использованием категорий: «ориентация на результат», «готовность к риску», «рефлексивность», «сотрудничество», «креативность».
— Анализ рефлексивных эссе на тему «Как я отношусь к нововведениям в школе?». Эссе оцени-

вались по критериям: глубина анализа, наличие личной позиции, критичность, ориентация на действие.

2. Формирующий этап (2023–2024 гг.) – реализация педагогического эксперимента, направленного на создание условий для развития инновационного мировоззрения. В рамках дисциплин «Теория и методика обучения и воспитания», «Педагогические технологии», «Проектирование образовательных программ» были внедрены следующие мероприятия:

— Проектная деятельность: студенты разрабатывали и защищали авторские образовательные модули с использованием цифровых инструментов (Canva, Padlet, LearningApps), включая геймификацию и элементы персонализации.
— Мастер-классы по дизайн-мышлению (design thinking): 6-недельный цикл, включающий этапы эмпатии, определения проблемы, генерации идей, прототипирования и тестирования. Темы проектов: «Урок для ученика с особыми образовательными потребностями», «Цифровая тетрадь будущего».
— Деловые игры: «Школа будущего», «Реформа школьного предмета», «Защита инновационного проекта перед экспертами». Роли: учитель, методист, родитель, эксперт, администратор.
— Кейс-методы: анализ реальных кейсов внедрения инноваций в российских и зарубежных школах (например, опыт Финляндии, Сингапура, проект «Школа новых технологий» в РФ). Особое внимание – анализу причин неудач.
— Система наставничества: каждый студент был закреплён за преподавателем или школьным учителем, имеющим опыт внедрения инноваций. Встречи проводились 2 раза в месяц, велся дневник взаимодействия.
— Рефлексивные практики: ведение электронного портфолио в Moodle, еженедельные рефлексивные дискуссии в формате «Круг идей», самооценка по рубрикам, разработанным совместно со студентами.

3. Контрольный этап (2024 г.) – повторное диагностирование уровня сформированности инновационного мировоззрения с целью оценки эффективности применяемых условий. Данные обрабатывались с помощью методов математической статистики: t-критерий Стьюдента для связанных выборок, χ^2-критерий Пирсона, корреляционный анализ Пирсона. Обработка проводилась в программе SPSS 26.0. Уровень статистической значимости принят $p < 0{,}05$.

Результаты и обсуждения

На основе анализа философской, психологической и педагогической литературы (М. Фуллан [13], А.В. Хуторской [9], И.А. Зимняя [3], А.К. Маркова [5]) было определено инновационное мировоззрение будущего педагога как целостная, динамическая система, включающая четыре взаимосвязанных компонента:

— Ценностно-мотивационный компонент – внутренняя установка на новизну, стремление к совершенствованию, принятие ошибки как части процесса, ориентация на развитие ученика, а не на выполнение плана.
— Когнитивный компонент – знание современных педагогических трендов (STEAM, blended learning, flipped classroom), понимание типологии инноваций (продуктовые, процессные, организационные), умение анализировать образовательные вызовы.
— Деятельностный компонент – практические навыки проектирования, внедрения, оценки и адаптации инноваций; умение работать в команде, презентовать идеи, использовать цифровые инструменты.
— Рефлексивный компонент – способность к самоанализу, критической оценке собственного опыта, выявлению барьеров (страх, консерватизм, нехватка ресурсов) и поиску путей их преодоления.

На основе теоретического анализа и экспериментальной работы были выделены и обоснованы пять ключевых педагогических условий:

Условие 1: Создание инновационно-ориентированной образовательной среды.

Это не только техническое оснащение (VR-классы, медиалаборатории, цифровые платформы), но и культурный код вуза. В ходе эксперимента в университете были созданы «инновационные хабы» – открытые пространства для мозговых штурмов, прототипирования идей, встреч с экспертами. Важнейшим элементом стало введение «Дня без оценки», когда студенты могли пробовать новое без страха неудачи. Результат: 89% студентов отметили, что «здесь можно экспериментировать без осуждения» (данные фокус-групп).

Условие 2: Систематическое использование активных и интерактивных методов обучения.

Лекции были сокращены до 30% времени. Основной акцент – на проблемное обучение (например, кейс «Как ввести цифровой журнал в сельской школе с плохим интернетом?»), метод проектов, ролевые игры. Особенно эффективным оказался метод «обучения через преподавание» (students as teachers), когда студенты сами проводили мини-уроки с использованием инновационных подходов. Это развивало не только навыки, но и уверенность в себе.

Условие 3: Организация исследовательской и проектной деятельности.

Студенты участвовали в университетских конкурсах («Лучший инновационный урок», «Цифровой педагог»), региональных хакатонах по образовательным технологиям. Все проекты были направлены на решение реаль-

ных проблем – например, «Мобильное приложение для родителей детей с СДВГ». Защита проектов проходила перед комиссией из преподавателей, школьных учителей и представителей бизнеса. Это формировало чувство ответственности и «заказ на результат».

Условие 4: Наставничество и ролевое моделирование.

В ходе эксперимента было подтверждено: пример преподавателя, который сам внедряет инновации, оказывает более сильное влияние, чем любые лекции. Наставники не только консультировали, но и делились своими неудачами, что снижало тревожность студентов. Особенно эффективным был метод «тандемного преподавания» – совместное проведение занятия преподавателем и студентом.

Условие 5: Развитие рефлексивной позиции личности.

Рефлексия стала не эпизодической, а системной. Каждое занятие заканчивалось вопросами: «Что я открыл нового?», «Что вызвало трудности?», «Что я сделаю иначе в следующий раз?». В портфолио студенты собирали не только результаты, но и «дневник ошибок» – анализ неудачных решений. Это способствовало развитию метапознания и снижению страха перед новым.

Результаты эксперимента:

Количественные данные показали статистически значимый рост по всем компонентам ($p < 0{,}01$):

— Доля студентов с высоким уровнем ценностно-мотивационного компонента выросла с 22% до 68%.
— По когнитивному компоненту — с 31% до 74% (особенно выросло понимание типов инноваций и трендов).
— По деятельностному — с 19% до 63% (выросло число студентов, успешно реализовавших мини-проекты).
— По рефлексивному — с 26% до 71% (увеличилось число глубоких, аналитических эссе).

Качественный анализ «Карт инновационного мировоззрения» показал сдвиг от образа «учителя-исполнителя» к «учителю-исследователю» и «учителю-дизайнеру». В рефлексивных эссе появилась фраза: «Я не боюсь пробовать, потому что знаю — даже неудача даёт опыт».

Выводы

Формирование инновационного мировоззрения у будущих педагогов –это стратегическая задача, требующая системного, многокомпонентного подхода. На основе проведённого исследования установлено, что эффективное формирование этого типа мировоззрения возможно только при комплексной реализации пяти педагогических условий:

1. Создание инновационно-ориентированной образовательной среды, включающей не только техническую, но и культурную составляющую.
2. Систематическое использование активных и интерактивных методов обучения, развивающих критическое и креативное мышление.
3. Организация исследовательской и проектной деятельности, ориентированной на решение реальных образовательных задач.
4. Наставничество со стороны преподавателей, являющихся носителями инновационного опыта и культуры.
5. Развитие рефлексивной позиции личности через систематическую практику самоанализа и осмысления опыта.

Комплексное применение данных условий способствует переходу от формального усвоения знаний к внутреннему принятию инновационных ценностей как нормы профессионального поведения. Инновационное мировоззрение становится не внешним требованием, а частью профессиональной идентичности будущего учителя.

Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования:

— при разработке рабочих программ дисциплин профессионального цикла;
— в организации внеучебной и научно-исследовательской работы студентов;
— в системе повышения квалификации и переподготовки действующих педагогов;
— при проектировании инновационной инфраструктуры педагогических вузов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с:

— изучением долгосрочного влияния сформированного инновационного мировоззрения на профессиональную деятельность выпускников;
— разработкой цифрового трекера формирования инновационного мировоззрения;
— адаптацией модели для разных уровней образования (среднее профессиональное, дополнительное профессиональное).

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2021. – № 3. – С. 15–22.
2. Гришина Е.В. Активные методы обучения в подготовке будущих педагогов: теория и практика. – М.: Академия, 2020. – 240 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическое мастерство: Учебное пособие. – М.: Логос, 2022. – 320 с.

4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: Питер, 2023. – 416 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Интерпракс, 2021. – 304 с.
6. Поддьяков А.Н. Исследовательская активность детей и взрослых: от любознательности к творчеству. – М.: Изд-во МГППУ, 2022. – 198 с.
7. Смирнова Е.А. Формирование инновационной компетентности студентов педагогических вузов // Высшее образование в России. – 2023. – № 5. – С. 89–97.
8. Татур Ю.Г. Моделирование образовательной среды вуза: инновационный аспект // Вестник Московского университета. Серия 28: Психология. – 2022. – № 4. – С. 67–78.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика. – М.: Просвещение, 2023. – 384 с.
10. Шамова Т.И., Давыдов Д.М. Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2021. – 272 с.
11. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: от теории к практике. – М.: Юрайт, 2022. – 408 с.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование в школе. – М.: Сентябрь, 2022. – 158 с.
13. Fullan M. (2022). The New Meaning of Educational Change. 5th ed. Teachers College Press. – 384 p.
14. Hmelo-Silver, C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? // Educational Psychology Review. – 2021. – Vol. 16, No. 3. – P. 235–266.
15. OECD (2023). Innovative Teaching for Effective Learning: Teacher Knowledge and Beliefs. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264055894-en

© Молодыченко Валентин Викторович (MolodychenkoVal@yandex.ru), Ускова Алена Леонидовна (Troizkaelena@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.33

СИНЕРГИЯ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

SYNERGY OF EDUCATIONAL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF A UNIVERSITY GRADUATE

E. Mulyavina
S. Ignatov

Summary: The work is devoted to studying the conditions for the development of creative activity of a university graduate under the influence of a training system built based on the synergy of educational and extracurricular activities. As a result of their interaction, the student's creativity moves to a qualitatively new level. The effect of this system is prolonged and manifests itself in the future in the specialist's daily professional activity. This is confirmed by our research.

Keywords: synergy, educational and extracurricular activities, creative activity, higher education institution.

Мулявина Элеонора Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Тюменский государственный институт культуры
emulyavina@rambler.ru
Игнатов Сергей Борисович
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Тюменский индустриальный университет
ignatoff.se2017@yandex.ru

Аннотация: Работа посвящена изучению условий для развития творческой активности выпускника вуза под влиянием системы обучения, выстроенной на основе синергии учебной и внеучебной деятельности. В результате их взаимодействия креативность обучающегося переходит на качественно новый уровень. Действие этой системы носит пролонгированный характер и проявляется в будущем в повседневной профессиональной деятельности специалиста.

Ключевые слова: синергия, учебная деятельность, внеучебная деятельность, творческая активность, высшее учебное заведение.

Прогресс современного общества, продвигающегося к шестому технологическому укладу, во многом определяет творческая активность специалиста, которая, несмотря на успехи искусственного интеллекта, не уходит на задний план, а становится более значимой. Это побуждает вести поиск в направлении выявления эффективности синергии учебной и внеучебной деятельности как одного из условий развития этого качества у выпускника.

Поставив своей целью развитие творческого потенциала личности выпускника, в качестве определяющего условия мы рассматриваем эффект от синхронно организованной учебной и внеучебной деятельности, стимулирующий творческую активность студента и в дальнейшем способствующий вхождению выпускника в профессиональное сообщество.

Проблема исследования состоит в необходимости развития творческих способностей выпускника и недостаточности средств учебной деятельности для ее активизации. В процессе решения названной проблемы нами было показано, что тесное взаимодействие учебной и внеучебной деятельности дает синергетический эффект в развитии творческого потенциала выпускника. В этом заключается научная новизна исследования. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные подходы к решению проблемы активизации творческой активности студента могут быть полезны при разработке различных типов образовательных программ.

В качестве объекта исследования выступают условия и средства развития творческого потенциала как составляющей профессиональной компетентности выпускника, а предметом исследования является синергия разных форм деятельности как фактор развития творческого потенциала выпускника.

Методологическая основа исследования – системно-синергетический подход в обучении. Для исследования нами применялись следующие методы: наблюдение, качественный, количественный, сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование, интервьюирование, анкетирование.

Синергия в образовании проявляется в особом подходе, который рассматривает образовательный процесс как сложную систему, где взаимодействие ее элементов способствует проявлению качественно новых сторон творческой активности обучающихся. Вопросы применимости принципов синергетики к анализу про-

цессов, происходящих в образовательном пространстве, доказаны в работах В.Г. Буданова, В.М. Курейчика и В.И. Писаренко, С.Б. Игнатова [1;2;3] и других авторов. Одним из средств синергии форм и методов развития творческих способностей обучающихся можно рассматривать работу в студенческом научном обществе. Эта форма внеучебной работы сопряжена с такой учебной деятельностью, как выполнение курсовых проектов. Но, в сравнении с учебной, внеучебная работа играет в этой системе важнейшую роль, поскольку она дает большую свободу творчества. Вовлекаясь в системную, усложняющуюся от курса к курсу исследовательскую деятельность, студент по существу, работает в творческой лаборатории, развивающей его способность к импровизации, интуицию, мотивацию к созданию нового, сохраняющуюся и в дальнейшей профессиональной карьере [5]. При этом пополняются его представления о мало известных ему из лекций и семинаров аспектах его будущей деятельности, происходит его профессиональное становление, закладываются основы профессионального менталитета. Возможность доложить результаты своих исследований на научно-практической конференции способствует фундаментализации подготовки студента, является действенным инструментом введения его в профессиональное сообщество.

Предлагаемая нами система развития творческого потенциала студента представлена в виде модели, реализуемой поэтапно: «Учебная работа» → «Творческая лаборатория» → «Инструмент фасилитации вхождения в профессиональное сообщество» → «Вхождение в профессиональное сообщество». В ней содержится скрытый синергетический эффект. Каждый этап здесь служит ступенью для подготовки последующего. Наполнение каждого этапа логично. Рассмотрим их.

Учебная работа - регулярные учебные занятия, дающие накопление знаний, система жанровых курсовых работ, усложняющаяся от курса к курсу – эти формы учебной работы создают задел для последующего качественного скачка. Однако проблема в том, что знания очень академичны и часто оторваны от реальных профессиональных вызовов.

Творческая лаборатория (студенческое научное общество, где творческая активность проявляется в постановке проблемы, свободном выборе тем, методов исследования) выступает средой, где рутинная учебная работа превращается в профессиональную идентичность. И если учебная работа предполагает алгоритм: «выполнил задание - получил оценку», то творческая лаборатория предполагает поиск нестандартных решений, порождает пробные идеи, которые могут иметь продолжение. У студентов есть возможность поиска «своей» исследовательской темы, которая чаще всего становится сквозной, изучаемой последовательно и в разных аспектах на протяжении всех лет обучения. Нередко траектория развития обучающегося через систему исследовательских работ, выводит его на более масштабную идею, которая может стать основой целого проекта [4]. Так, обычное задание к курсовой работе, превратилось в социокультурный проект «Лица книг», а из увлечения студентки музыкой вышел пролонгированный литературно-музыкальный проект «Около музыки», реализующийся в публичной библиотеке; студентка, с первого курса увлекающаяся сказкотерапией, придя работать в детскую библиотеку, уже почти десять лет руководит проектом «Сказка - лучший друг».

В качестве одного из «инструментов фасилитации вхождения выпускника в профессиональное сообщество» мы рассматриваем научно-практические конференции, которые служат своего рода мостом между обучением и профессией и формируют у обучающихся профессиональный менталитет. Они дают студентам возможность соприкоснуться с большой наукой, с реальной практикой, встретиться с людьми, увлечёнными своим делом.

Финал цепочки «вхождение в профессиональное сообщество» – есть начало нового витка в раскрытии творческого потенциала выпускника. Выпускник не просто займет рабочее место, получит должность, он будет субъектом творчества, а его проекты - возникшие еще в студенчестве, станут притягательными для коллег.

В качестве примера приведем процесс развития творческой активности в процессе подготовки специалистов по направлению «Библиотечно-информационная деятельность». Для того, чтобы определить влияние нашей системы на проявление творческих способностей специалистов-практиков, мы провели исследование, целью которого было выявить, как оценивают творческий потенциал специалистов работодатели, и насколько сами работники удовлетворены результатами собственной деятельности и возможностями для творчества в профессии.

Было проанкетировано 2 группы специалистов: библиотекари и педагоги-библиотекари, которые обучались в условиях применения нашей системы (группа 1) и те, кто в нее не был вовлечен (группа 2). Объем выборки в каждой группе составил 15 человек. У респондентов выясняли, гордятся ли они своей профессией, как часто выдвигают новые идеи, какие из них удалось реализовать, устраивает ли их ситуация тотальной стабильности на работе, страшат ли нововведения, как они оценивают уровень собственной креативности. У работодателей также выясняли оценку уровня креативности этих же сотрудников.

Данные анкетирования подтверждают, что наша модель работает. Группа 1 демонстрирует высокую вовле-

ченность в процесс работы (100% гордятся своей профессией, тогда как во 2 группе – 75%). Эти сотрудники имеют приоритет развития над рутиной, проявляют готовность к экспериментам (80 % респондентов 1 группы регулярно выдвигают инициативы, во 2 группе – только 20%). Самооценка работников группы 1 и оценка работодателя соотносятся, они довольно объективны и при этом высоки. При условии наличия благоприятной среды они приветствуют инновации, не оказывают им сопротивления (87 %), а в группе 2 – только 13%, запрос на творчество превышает потребность в стабильности. В сравнении с библиотекарями второй группы, библиотекари, обучавшиеся в условиях нашей системы, прогрессивны, у них доминирует готовность к творчеству, к генерации идей, респонденты группы 2 не демонстрируют этих качеств.

Мы связываем разницу в результатах анкетирования с влиянием синергии на развитие творческого потенциала обучающихся. Наша система работает на усиление профессиональной идентичности, стимулирует инновационное мышление, выпускники делают акцент на творчестве, как на ключевой мотивации в работе. У таких специалистов значительно выше уровень самооценки, работодатели отмечают эти качества выпускников и ценят их. Студенты, прошедшие эту цепочку, стали не просто дипломированными бакалаврами, но источником инноваций для своих организаций, в этом проявился пролонгированный эффект воздействия нашей системы [4].

Конечно, мы далеки от мысли, что все эти успехи - исключительно заслуга нашей системы, но считаем, что она послужила совего рода «профессиональным лифтом» к продвижению к вершинам профессионального творчества.

Наши лонгитюдные наблюдения за выпускниками гуманитарного профиля дали основание для проведения пилотных исследований в техническом вузе, где были внедрены элементы системы. Например, студенты направления «Проектирование и разработка нефтяных и газовых месторождений» могут работать в студенческом научном обществе или в студенческом конструкторском бюро «Индустриальная мехатроника». Одной из задач своей деятельности эти студенческие объединения определяют воспитание творческого отношения к профессии через исследовательскую и проектную деятельность. Результаты своих исследований обучающиеся имеют возможность доложить на международных, национальных, всероссийских научно-технических конференциях (например, «Национальная научно-техническая конференция с международным участием «Решение прикладных задач нефтегазодобычи на основе классических работ А.П. Телкова и А.Н Лапердина»). Работа по этой системе показала свою эффективность.

В результате синергии учебной и внеучебной исследовательской деятельности у студентов возникают конкретные навыки, формируется гибкое мышление, а творчество для таких выпускников становится потребностью и проявляется в будущем в повседневной профессиональной деятельности специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – Изд. стер. – Москва: Книжный дом «Либроком», 2015. – 230 с.
2. Игнатов С.Б. Концепции постнеклассической науки в гуманитарных исследованиях: учебное пособие / С. Б. Игнатов. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. – 108 с.
3. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем / Курейчик В.М., Писаренко В.И. // Открытое образование. – 2013. – № 6. – С. 16–22. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskie-printsipy-v-modelirovanii-pedagogicheskih-sistem/viewer. – (дата обращения: 12.06.2025).
4. Мулявина Э.А. Подготовка библиотечных специалистов: актуализация содержания образования / Мулявина Э.А. // Интерактивная наука. Ежемесячный международный журнал. – 3 (89) – 2024. – ISSN 2414–9411. – С. 23–26
5. Швецова В.А., Пчелкина Е.П. Синергетический подход к обучению студентов в системе высшего профессионального образования / Швецова В.А., Пчелкина Е.П. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т.9, № 3. Часть 1. – С. 192–196. doi: 10.17748/2075–9908-2017-9-3/1-192–196.

© Мулявина Элеонора Александровна (emulyavina@rambler.ru), Игнатов Сергей Борисович (ignatoff.se2017@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.35

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Никифорова Марина Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
m.v.nikiforova1@usue.ru
Скворцова Ирина Анатольевна
доцент, старший преподаватель, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
toirinask@gmail.com

Аннотация: Статья исследует теоретико-методологические и прикладные аспекты применения проектной деятельности в курсе дисциплины «Межкультурная коммуникация на иностранном языке» с позиций интегрированного предметно-языкового обучения. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов, а также потребностью в разработке и внедрении эффективных методик активного обучения в образовательные программы высшей школы.
В результате анализа научной литературы и педагогической рефлексии авторы статьи приходят к выводу, что применение проектной деятельности в преподавании межкультурной коммуникации на иностранном языке является целесообразным и эффективным, поскольку позволяет оптимально сочетать содержательно-культурные (когнитивные), коммуникативные и ценностные аспекты обучения.
В качестве примера эффективной проектной деятельности авторами приводится описание собственной методики, применяемой в курсе «Межкультурной коммуникации на иностранном языке» в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ, Екатеринбург).

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение, CLIL, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, активные методы обучения, проектная деятельность, метод проектов, проективная технология.

PROJECT-BASED APPROACH IN THE CONTEXT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

M. Nikiforova
I. Skvortsova

Summary: The study explores theoretical and applied aspects of the project-based approach during «Intercultural communication in a foreign language» from the perspective of content-language integrated learning. The relevance of the topic is due to the need to increase the level of intercultural communicative competence of students – future specialists, as well as the need to develop and implement effective active learning methods in higher education programs.
The analysis of scientific and methodological resources, coupled with pedagogical reflection, enables the authors to conclude that the use of projects in teaching intercultural communication in a foreign language is appropriate and effective, since it allows for an optimal combination of content-cultural (cognitive), communicative and value aspects of learning. The authors describe their own methodology used during «Intercultural Communication in a foreign language» at Ural State University of Economics (USUE, Yekaterinburg) as an effective example of the project-based approach implementation.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, intercultural communication, active learning methods, intercultural communicative competence, project-based approach, project technology.

Введение

Целью обучения иностранному языку на этапе вузовского образования является развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Для будущего специалиста принципиально важным становится не просто овладение определенным объемом грамматических конструкций и лексических единиц, которых достаточно для осуществления коммуникации на уровне бытового общения, а способность осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке (далее ИЯ) для решения задач в плоскости профессиональных отношений. В этой связи все большую популярность в современной высшей школе приобретает образовательная модель интегрированного предметно-языкового обучения, также известная как CLIL (Content and Language Integrated Learning), в рамках которой ИЯ рассматривается как средство овладения предметным содержанием, а предметное содержание — как информационный ресурс для овладения ИЯ [2; 4; 5].

Несмотря на то что для российской высшей школы модель интегрированного предметно-языкового обучения по-прежнему является относительно новым явлением, в научной литературе уже описаны результаты ее применения – начиная от отдельных тем, когда профессионально значимое содержание изучается средствами ИЯ, и заканчивая освоением на ИЯ целых дисциплин [13; 19; 20].

Модель предметно-языкового интегрированного обучения рассматривается как междисциплинарный подход и реализуется через различные формы и методы обучения с одновременным акцентом на предметное содержание и развитие иноязычной компетенции. Одним из таких методов является проектная (проектно-ориентированная) деятельность.

Проектное обучение на сегодняшний день используется широко и активно для реализации разных дисциплин и образовательных модулей. В фокусе внимания настоящей статьи – применение проектной деятельности в рамках дисциплины «Межкультурная коммуникация на иностранном языке» (далее МКК на ИЯ). Дисциплина МКК на ИЯ, несомненно, является примером успешного применения модели интегрированного предметно-языкового обучения в российских вузах, реализующих программы подготовки специалистов в сфере международных отношений, международного менеджмента и других образовательных направлений, выпускники которых, помимо обязательной иноязычной коммуникативной компетенции, должны демонстрировать высокий уровень межкультурной компетенции, то есть быть способными «эффективно и надлежащим образом общаться в межкультурных ситуациях на основе собственных межкультурных знаний, навыков и отношений» [3, с. 247 – 248].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование применения проектной деятельности в курсе дисциплины МКК на ИЯ с позиций интегрированного предметно-языкового обучения, а также описание и характеристика методики проектной деятельности, применяемой авторами статьи на занятиях по МКК на ИЯ в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ, Екатеринбург). Данная дисциплина входит в вариативную часть учебного плана таких образовательных программ, как «Внешнеэкономическая торговая деятельность», «Международный менеджмент» и «Мировая экономика».

Материал и методы исследования

Ключевыми методами исследования в работе выступают теоретический анализ научно-методической литературы, педагогическая рефлексия, а также описание методики проектной деятельности и анализ результатов ее апробации в вузовском курсе по МКК на ИЯ.

Результаты и обсуждение

Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что успешность применения модели интегрированного предметно-языкового обучения к дисциплине МКК на ИЯ в первую очередь определяется безусловной и неразделимой связью языка и культуры: язык не существует вне культурного контекста, а любая культура запечатлевает себя в первую очередь в языке. В этой связи изучение ИЯ и вопросов, связанных с особенностями разных культур и стилей коммуникации, представляется целесообразным и естественным процессом. В то же время очевидно, что успешная реализация любого междисциплинарного подхода, которым, в частности, является интегрированное предметно-языковое обучение, невозможно без грамотного методического планирования. Последнее предполагает четкое формулирование целей и результатов обучения, качественный отбор содержания дисциплины и применение адекватного целям и задачам курса спектра педагогических форм, методов и приемов.

Анализ публикаций по вопросам методологических принципов интегрированного предметно-языкового обучения, а именно форм и методов обучения в рамках данной модели, позволяет заключить, что большинство методистов и исследователей отмечают необходимость использования дифференцированного подхода с акцентом на самостоятельный поиск и обработку информацию [2; 4; 5]. Таким образом, приоритет должен быть у активных методов обучения, предполагающих большую степень автономности и самостоятельности студентов при изучении дисциплин [15]. Одним из таких методов, несомненно, является проектная деятельность.

Дидактический потенциал и методологические принципы проектной деятельности, которая известна также как метод проектов и проективная технология, уже неоднократно и весьма подробно описывались в научных публикациях [1], в том числе посвященных обучению ИЯ в высшей школе [9; 10; 12; 14; 16–18].

Проектное обучение соответствует целям и задачам современной компетентностной образовательной парадигмы, построенной на интеграции личностно-ориентированного и деятельностного подходов [12, с. 77; 9, с. 167]. Проектная деятельность предполагает применение обучающимися знаний из различных дисциплин и курсов, а следовательно, обеспечивает реализацию принципов междисциплинарности, системности и интеграции [18]. Работа над проектом, как правило, представляет собой многоэтапную деятельность, что позволяет развивать различные когнитивные навыки обучающихся – поиска, сбора, анализа, систематизации и интерпретации информации [14; 16, с. 154]. Проектная деятельность направлена на развитие креативности, творческого мышления обучающихся: работа над проектом предоставляет «пространство свободы, в котором не может быть места конформности мышления и поведения, поскольку проект не предполагает наличие образца, «правильного» ответа или «неправильного» результата» [10, с. 133]. Проектная деятельность предполагает высокую степени автономности студентов и способствует развитию навыков самообразования и самоконтроля: «любой

проект по умолчанию имеет начало и конец во времени, направлен на достижение заранее определенного результата или цели, создание уникального продукта или услуги, опосредован установленными и оговоренными требованиями к качеству и допустимому уровню ошибок» [9, с. 77]. В контексте преподавания иностранных языков проектная деятельность способствует повышению коммуникативной компетенции студентов, развитию их умений и навыков в основных видах речевой деятельности, а также повышает внутреннюю мотивацию и заинтересованность студентов в изучении ИЯ [6; 12;14].

Если рассмотреть проектную деятельность в разрезе трехкомпонентной структуры межкультурной коммуникативной компетенции (знания, навыки, отношения) [3], формирование которой есть основная и главная цель курса по МКК на ИЯ, то можно утверждать, что проекты по МКК обладают как общими для всех проектов дидактическими свойствами, так и некоторыми отличительными характеристиками. Остановимся на них подробнее.

Знания

В ходе работы над проектами по МКК студенты приобретают и применяют специальные знания о существующих культурных универсалиях и культурном своеобразии, о принципах делового поведения и деловой коммуникации в разных культурах, о специфике восприятия тех или иных культурных категорий представителями разных этносов, о присущих различным культурам нормах, правилах и традициях и т.д.

Навыки

Проекты по МКК способствует совершенствованию умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности специалиста в поликультурном пространстве: навыков командной работы и диалогического общения на ИЯ, навыков аргументации и презентации на ИЯ, навыков принятия решения, поиска компромисса, планирования и организации собственной учебной деятельности и др. Проекты по МКК предусматривают разнообразное использование ИЯ, способствуя развитию у студентов ключевых видов речевой деятельности.

Отношения

Проектная деятельность способствует формированию ценностных ориентаций студентов. В процессе работы над проектами по МКК студенты формируют определенные установки (отношения), способствующие эффективному и бесконфликтному взаимодействию с представителями других культур в межличностном и профессиональном контексте: эмпатию, терпимость, широту взглядов на многообразие культур.

Таким образом, проектная деятельность в преподавании МКК на ИЯ позволяет оптимально сочетать содержательно-культурные (когнитивные), коммуникативные и ценностные аспекты обучения, способствуя одновременному приобретению студентами необходимых знаний, связанных со сферой интересов МКК, совершенствованию навыков коммуникации на ИЯ и формированию гармонично развитой языковой личности будущего специалиста.

Применительно к курсу МКК на ИЯ проект представляет собой многоэтапную индивидуальную или групповую деятельность студентов, направленную на самостоятельное изучение конкретного вопроса или проблемы, которая должна завершиться некоторым материализованным результатом – письменной работой, презентацией, ролевой игрой, цифровой историей и т.д. Выбор проекта по МКК должен осуществляться с учетом календарно-тематического планирования, количества часов аудиторной нагрузки, практической значимости той или иной темы для студентов конкретной академической группы.

В своей практике в процессе обучения студентов навыкам межкультурного общения мы используем различные виды проектов. В качестве примера успешной методики остановимся на исследовательском проекте, реализация которого осуществляется студентами по окончании изучения основного курса МКК на ИЯ и посвящена теории культурных измерений Г. Хофстеде.

Основные цели проекта предусматривают

- приобретение студентами новых знаний (теория культурных измерений Г. Хофстеде, применение параметрических измерений национальных культур и определение места разных стран в этих измерениях; анализ специфики межкультурной коммуникации с использованием теории культурных измерений);
- обобщение и систематизацию уже имеющихся знаний, полученных в ходе изучения МКК на ИЯ (типология культур, стереотипы и национальный характер, стили коммуникации и т.д.); актуализацию навыков командной работы, поисковой и аналитической деятельности, навыков презентации и обсуждения.

В реализации проекта можно выделить следующие этапы:

1. подготовительный,
2. поисково-исследовательский,
3. аналитический,
4. презентационный,
5. оценочно-рефлексивный.

Рассмотрим каждый из этапов подробнее

Подготовительный этап предполагает освещение

основных положений теории Г. Хофстеде во время аудиторного занятия и обозначение преподавателем целей и задач предстоящей проектной работы. Далее происходит деление студентов на мини-группы и распределение между ними списка национальных культур для анализа. Преподаватель предлагает подробную инструкцию на английском языке по работе над проектом, список рекомендуемых англоязычных ресурсов для изучения материала и таблицу с основными положениями теории культурных измерений Г. Хофстеде. В рамках подготовительного этапа студенты также планируют собственную предстоящую деятельность: формулируют цели, задачи и гипотезу исследования, определяют сроки сбора и анализа материала.

Таким образом, подготовительный этап представляет собой важное, если не ключевое значение для успеха всего проекта. В ходе подготовительного этапа студенты получают базовые теоретические знания, которые впоследствии им предстоит углубить и расширить, а также адекватную методическую поддержку, без которой дальнейшая работа над проектом была бы весьма затруднительной и малопродуктивной.

Поисково-исследовательский этап предусматривает самостоятельное изучение студентами первоисточников по проблеме культурных измерений Г. Хофстеде [8], изучение количественных показателей по различным культурам в сравнительном аспекте [7], а также сбор и анализ эмпирических данных в ходе интервьюирования представителей выбранных национальных культур с целью подтверждения или опровержения параметрических измерений Г. Хофстеде.

В соответствии с инструкцией студентам предлагается в своих мини-группах выбрать одно из шести культурных измерений (дистанцирование власти; избегание неопределенности; индивидуализм / коллективизм; мужественность / женственность; долгосрочная / краткосрочная ориентация во времени; потакание слабостям / сдержанность). Далее студентам необходимо составить список из семи — десяти вопросов для последующего проведения интервью с представителями русской и еще одной-двух национальных культур. Вопросы должны отражать сущность различий в рамках выбранного культурного параметра, то есть определённые проявления культурного измерения. Например, студенты, сравнивавшие итальянскую и русскую культуры по параметру сдержанности в модели Г. Хофстеде, задавали респондентам такие вопросы, как *"Would you rather eat out or at home?", "Do you tend to postpone completing your tasks?", "Do you consider yourself a happy person?".*

В качестве респондентов при проведении интервью могут выступать иностранные студенты УрГЭУ и других вузов Екатеринбурга, а также любые представители выбранной культуры, попадающие в заранее обозначенный возрастной диапазон (например, молодые люди от 18 до 25 лет). Количество респондентов-представителей каждой из анализируемых культур не должно быть менее десяти.

Дидактический потенциал проектной деятельности в рамках второго этапа, пожалуй, трудно переоценить. В ходе критического анализа теоретических источников студенты развивают всевозможные когнитивные навыки: выделение ключевой информации, формулирование проблемных положений, сравнение и обобщение информации. Принципиально важным при этом является необходимость использовать ИЯ в качестве инструмента приобретения специальных знаний. На этапе самостоятельного сбора первичных эмпирических данных студенты развивают навыки работы в команде и диалогической коммуникации на ИЯ, учатся разрабатывать собственные опросники и проводить реальные интервью на ИЯ, что, с одной стороны, представляет собой безусловную трудность, а с другой, открывает возможность использовать язык в непосредственном межкультурном общении. Ценность данного этапа в рамках работы над проектом заключается еще и в том, что студенты узнают об отдельных особенностях национальных культур буквально из первых уст, то есть в результате реальных (не смоделированных) межкультурных контактов.

Следующий этап – *аналитический* – подразумевает анализ и интерпретацию эмпирических данных, сравнение количественных показателей культурных измерений с данными, представленными в исследовании Г. Хофстеде, оформление результатов собственного исследования в виде таблиц и графиков; в случае расхождения полученных результатов с количественными показателями в исследовании Г. Хофстеде студентам необходимо изложить возможные причины расхождения.

В рамках данного этапа, помимо совершенствования базовых когнитивных операций – анализа, сравнения и обобщения информации, - студенты формируют навыки применения качественных и количественных методов научного исследования – качественный анализ ответов респондентов на открытые вопросы в ходе интервью и последующий статистический анализ всего массива эмпирических данных. Кроме того, аргументированное представление полученных результатов с использованием специальной лексики и соответствующих клише призвано развивать у студентов навыки академической письменной речи на ИЯ.

Презентационный этап – публичное представление результатов проектной деятельности, которое, как правило, происходит на заключительных занятиях по МКК на ИЯ. Защита предполагает устный доклад авторов проекта на английском языке о проведенном исследовании, со-

провождаемый мультимедийной презентацией. По завершении доклада авторам проекта необходимо ответить на вопросы аудитории относительно содержания и хода исследования. Помимо навыков публичной коммуникации на ИЯ, на данном этапе участники проекта должны продемонстрировать умение аргументировать свою точку зрения, а также умение эффективно взаимодействовать в команде непосредственно во время выступления.

Последний, *оценочно-рефлексивный*, этап включает не только процедуру оценивания выполненной работы преподавателем и сокурсниками (peer review), но и обмен мнениями среди студентов относительно результатов межкультурного исследования, возникших трудностей и противоречий в ходе сбора и анализа эмпирических данных, а также коллективное обсуждение плюсов и минусов проектной деятельности в рамках дисциплины МКК на ИЯ. В зависимости от особенностей студенческой аудитории коллективное обсуждение может быть заменено или дополнено индивидуальным анкетированием.

В соответствии с принципами интегрированного предметно-языкового обучения оценивание результатов проектной работы должно осуществляться с учетом как лингвистического, так и содержательного аспектов осуществляемого проекта. Так, в качестве критериев оценки можно рассматривать 1) полноту и глубину анализа информации (понимание сущности культурных различий, умение объяснить и проиллюстрировать различия и особенности коммуникации между представителями разных национальных культур), 2) четкость, логичность и последовательность изложения материала, соответствие содержания выступления заявленным целям и задачам, 3) грамотность речи на ИЯ, адекватное использование соответствующей специальной лексики, 4) умение отвечать на вопросы, грамотно и корректно вести научную дискуссию на ИЯ, 5) качество исполнения слайдов (структура, дизайн, содержание), 6) зрительный контакт с аудиторией, интерактивность презентации.

В то же время мы согласны с рядом исследователей [10; 11], которые отмечают, что оценка процесса и результата проектной деятельности едва ли поддается формализации. Как справедливо отмечает И. В. Домбровская, помимо видимого материализованного результата, существует параллельный результат – «уровень внутреннего личностного роста, который невозможно измерить в принципе, но ради которого и реализуется проектная деятельность» [10, с. 134–135]. Это в полной мере относится к проектам по МКК, поскольку несомненно важным показателем эффективности любой проектной методики является качественное формирование / изменение ценностных установок участников проекта. В этой связи индивидуальная самооценка студентов представляется не менее важной, чем оценка преподавателя или сокурсников.

Представленная модель проектной деятельности многократно апробирована авторами статьи в рамках реализации дисциплины МКК на ИЯ. Ее методическая эффективность подтверждается в ходе проведения финальных оценочных мероприятий (большинство студентов демонстрируют глубокое понимание теории культурных измерений Г. Хофстеде), а также в ходе открытого обсуждения и индивидуального анкетирования. Так, по результатам обратной связи можно заключить, что проектная деятельность положительно оценивается абсолютным большинством студентов, которые в качестве достоинств метода отмечают интересное проблемное содержание, возможность узнать новое о других культурах и глубже понять русскую культуру, возможность разнообразно использовать ИЯ, который выступает и как инструмент коммуникации, и как средство приобретения научных знаний.

Несомненно, проектная деятельность, как и любой другой образовательный метод, не лишена недостатков и не является абсолютно универсальным решением в реализации интегрированного предметно-языкового обучения. В качестве ключевых ограничений можно отметить ее относительно высокую времязатратность, уже упомянутую субъективность оценки результатов в связи с невозможностью выработки универсальных и однозначных критериев, а также отчасти продиктованную многоэтапностью исследования высокую интенсивность работы над проектом. Кроме того, для некоторых студентов с недостаточно высоким уровнем языковой подготовки дополнительную сложность может представлять работа с литературными первоисточниками по исследуемой проблеме. Следует отметить и психологические факторы, которые могут стать препятствием на пути к успешной реализации проекта: неготовность студентов работать в команде, неумение эффективно управлять организацией собственного обучения, волнение в ходе реального межкультурного взаимодействия и т.д. В то же время указанные трудности не могут и не должны становиться причиной полного отказа от проектной работы. Как показывает наш опыт, в большинстве случаев трудности «снимаются» или успешно преодолеваются при грамотном планировании и адекватном методическом сопровождении проекта. В частности, на этапе планирования преподавателю необходимо учитывать все составляющие академического контекста – профессиональную специализацию, количество контактных часов, объективные возможности студентов конкретной академической группы и т.д. Что касается методического сопровождения, то в контексте высшего образования речь в первую очередь идет о консультативно-фасилитативной функции преподавателя, а именно об оказании студентам индивидуальной помощи и поддержки на различных этапах проектной работы.

Заключение

Таким образом, применение методик проектной деятельности в практике преподавания МКК на ИЯ представляется обоснованным и целесообразным. Дидактические свойства проектной деятельности соответствуют ключевым теоретико-методологическим принципам, которые лежат в основе интегрированного предметно-языкового обучения (профессиональная ориентированность содержания обучения, акцент на самостоятельную работу студентов, сочетание когнитивного, коммуникативного и ценностного аспектов в обучении и т.д.), что позволяет решать многие важные образовательные задачи, связанные с повышением уровня профессиональной подготовки студентов – будущих специалистов. В то же время вновь подчеркнем, что эффективность проектной деятельности, как и других активных методов обучения, во многом зависит от ее грамотного планирования, применения и разумного сочетания с традиционными, проверенными временем педагогическими решениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Blumenfield P., Fishman B.J., Krajcik J., Marx R.W., Soloway E. Creating usable innovations in systemic reform: scaling up technology-embedded project-based science in urban schools // Educational Psychologist. – 2010. – Vol. 35, no. 3. – P. 149–164.
2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – Vol. 10, no. 5. – P. 543–562. – DOI: 10.2167/beb459.
3. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, no. 3. – P. 241–266.
4. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 552 p.
5. Yang W. Evaluating Contextualized Content and Language Integrated Learning Materials at Tertiary Level // LACLIL. – 2018. – Vol. 11, no. 2. – P. 236–274. – DOI: 10.5294/laclil.2018.11.2.4.
6. Wenjun Z., Panikarova S. V., Zhiyuan L. The effects of personal-organizational fit on employee's positive work attitudes: An entrepreneurial orientation perspective // The Manager. – 2024. – Vol. 15, no. 1. – P. 15–34. – DOI: 10.29141/2218-5003-2024-15-1-2.
7. Country Comparison Tool [Электронный ресурс] // The Culture Factor Group. – URL: https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=brazil,germany,singapore,the-uk
8. Online-lectures [Электронный ресурс] // Geert Hofstede. – URL: https://geerthofstede.com/training-consulting/online-lectures/
9. Айнутдинова И.Н. Метод проектов как инструмент развития междисциплинарных связей в университетах России // Гуманитарные науки. – 2018. – № 3 (43). – С. 75–82.
10. Домбровская И.В. Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 132–137.
11. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. рефератов по дидактике высшей школы. – Минск: БГУ, 2001. – С. 121–140.
12. Красавина Ю.В., Шихова О.Ф. Метод электронных междисциплинарных проектов как эффективная форма организации самостоятельной работы студентов вуза // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 1. – С. 160–176. – DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-160-176.
13. Крылов Э.Г. Интегративное обучение английскому языку магистрантов инженерного направления в контексте специальности // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 60–69.
14. Куприянчик Т.В., Ермякина Н.А. Проектно-ориентированное обучение в контексте преподавания иностранного языка для специальных целей // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 7. – С. 136–142. – DOI: 10.17513/snt.38765.
15. Никифорова М.В., Скворцова И.А. Теоретические и прикладные аспекты применения метода ситуативного анализа при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 115–127. – DOI: 10.15593/2224–9389/2023.2.10.
16. Панова Е.П., Фролова Н.Н., Чирич И.В., Рогожкин В.А. Опыт организации проектной деятельности на начальном этапе обучения РКИ в Московском политехническом университете // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 11–3 (101). – С. 154–158. – DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.101.
17. Пань Л., Нехода Е.В. Совместная деятельность и гибкая модель занятости // Управленец. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 52–66. – DOI: 10.29141/2218-5003-2024-15-4-5.
18. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 4–11.
19. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2019. – № 183. – С. 35–44. – DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44.
20. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 2. – С. 149–157.

© Никифорова Марина Владимировна (m.v.nikiforova1@usue.ru),Скворцова Ирина Анатольевна (toirinask@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.36

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБОСНОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Осадчий Марк Дмитриевич
Аспирант, Тихоокеанский государственный университет, (г. Хабаровск)
osadchiymark@bk.ru

Аннотация: В статье представлен процесс обоснования педагогических условий формирования информационной компетентности личности курсантов военных вузов. Его комплексный характер основан на конгруэнтности структуре базового понятия: первое условие преимущественно направлено на формирование когнитивного и деятельностного компонентов, второе – деятельностного и рефлексивного, третье – рефлексивного и мотивационно-ценностного. В то же время условия соотносятся с факторами процесса обучения, и тем самым комплекс интегрирован в целостный процесс изучения социально-гуманитарных дисциплин от целеполагания (первое условие) – через содержание и деятельность (первое и второе условия) – к результатам (третье условие).

Ключевые слова: информационная компетентность личности, универсальные компетенции, социально-гуманитарные дисциплины, комплекс педагогических условий, компетентностно-ориентированные задания.

COMPREHENSIVE APPROACH TO SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF AN INDIVIDUALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MILITARY UNIVERSITIES

M. Osadchiy

Summary: The article presents the process of substantiation of pedagogical conditions for the formation of information competence of the individual in military higher education institutions. Its complex nature is based on the congruence of the structure of the basic concept: the first condition is mainly aimed at the formation of the cognitive and activity components, the second - activity and reflexive, the third - reflexive and motivational-value. At the same time, the conditions are related to the factors of the learning process, and thus the complex is integrated into the holistic process of studying social and humanitarian disciplines from goal setting (the first condition) - through content and activity (the first and second conditions) - to results (the third condition).

Keywords: information competence of the individual, universal competencies, social and humanitarian disciplines, complex of pedagogical conditions, competence-oriented tasks.

Понятие «информационная компетентность личности», обоснованное в ходе анализа философской, социологической, психологической и педагогической научной литературы[1] и обобщающая психолого-педагогическая характеристика современных обучающихся как цифрового поколения[2] позволили нам разработать и обосновать комплекс педагогических условий формирования информационной компетентности личности курсантов военных вузов.

Проблемный анализ широкого круга научных источников подвел нас к выводу, что подходы ученых к понятиям, составляющим тезаурус исследуемой проблемы: «информация», «информационное общество», «компетентность», «информационная компетентность», – и их интерпретации в сферах высшего и профессионального образования (включая военное) можно условно разделить на технократические и личностно-ориентированные.

В первом случае суть базового понятия сводится к «работе с информацией», а задача образовательной организации – к обучению студентов (курсантов, слушателей) умениям и навыкам в диапазоне «поиск – создание аналоговой информации». Теоретические статьи и учебно-методические пособия направлены на разработку предметного содержания, технологий и форм его осво-

1 Стрелова О.Ю. Ресурсы понятия «информационная компетентность личности» в разработке инновационной педагогической модели обучения курсантов военных образовательных организаций / О.Ю. Стрелова, М.Д. Осадчий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 6. – С. 44–51.

2 Осадчий М.Д. Психолого-педагогический портрет современных школьников как цифровых аборигенов / М.Д. Осадчий // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. – 2022. – № 3. – С. 61–66.

ения обучающимися. Субъектность носителей информационной компетентности личности для представителей технократического направления имеет значение только в связи с уровнем образования и специализацией обучающихся (Т.Н. Калачева, В.В. Фадеева и др.).

Во втором случае ученые-гуманитарии ставят информационную компетентность личности в прямую зависимость от качеств личности, нравственных и моральных характеристик того, кто ею обладает. В приоритетах личностно-ориентированного образования – формирование (воспитание / становление) ценностных установок обучающихся на ответственное и безопасное использование информационно-коммуникационных технологий, создание качественного контента с соблюдением этических норм (Е.В. Данильчук, И.В. Лысак, Э.Ф. Морковина, С.В. Тришина, Г.Л. Тульчинский и др.).

Разделяя убежденность Д.Б. Эльконина в том, что «становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как только *становлением каких-то сторон самосознания, самооценки* – каких-то этапов *«самовоспитания»* (курсив – О.М.), мы разработали и обосновали педагогические условия в рамках личностно-ориентированного подхода к формированию информационной компетентности личности курсантов военных вузов.

В ходе теоретического этапа исследования сделаны выводы о том, что информационная компетентность личности

— находит свое отражение, главным образом, в требованиях ФГОС ВО[3], основанных на экзистенциальных (от лат. existentialis – относящийся к существованию) ценностях: безопасность, жизнедеятельность, саморазвитие и самореализация (личная успешность), взаимодействие и социализация, – т. е. на уровне *универсальных* компетенций[4];
— факторы, способствующие ее формированию: профессиональный психологический отбор кандидатов и поликультурная информационно-образовательная среда военного вуза;
— формирование логично начинать с первых лет обучения курсантов, а в качестве ресурсов использовать потенциал социально-гуманитарных дисциплин.

Выбор дисциплин именно этого блока обусловлен прежде всего тем, что гуманитарное образование помогает человеку «прорваться» сквозь безудержный бессистемный поток информации»[5], учитывает его внутренние потребности и нацеливает на «эффективную ответственную деятельность в динамичном мире»[6].

Начиная с 1990-х гг. социально-гуманитарные дисциплины уже были обоснованы как важный ресурс гуманизации и гуманитаризации военного образования[7]. Они образуют «фундаментальное ценностное ядро» его содержания, которое определяет «систему военно-профессиональных ценностей» (В.В. Сильвачев), обладают неисчерпаемыми возможностями в «питании духовного мира личности, обогащении гуманистически-ценностными установками, развитии способности понимания себя и Других» (А.М. Муслимов), развитии субъектности[8], осмыслении противоречий бытия, проектировании своего развития как субъекта военно-профессиональной деятельности и т.д.

Несмотря на «серьезный вызов гуманитарным наукам»[9] и сокращение объема социально-гуманитарных

3 ФГОС ВО – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 31 августа 2020 г. № 1138.

4 Осадчий М.Д. Потенциал социально-гуманитарных дисциплин в формировании информационной компетентности личности в образовательном процессе высшей военной школы / М.Д. Осадчий // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: Сборник научных статей. Выпуск X. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, 30.03.2023-01.04.2023 / Под ред. А.А. Сорокина; рец. Р.Г. Резаков, Е.Е. Вяземский. – М.: ИКД «Зерцало-М», 2023. – С. 117–127.

5 Корнилова Т.В. Роль гуманитарных дисциплин в условиях глобализации учебного процесса / Т.В. Корнилова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3. – С. 266.

6 Самойлов, Е.А. Ценностные аспекты образования в информационном обществе / Е.А. Самойлов // Известия Самарского науч. центра РАН. – 2011. – Т. 13. – № 2–6. – С. 1343.

7 Барабанщиков А.В. Гуманитаризация и гуманизация учебно-воспитательного процесса академии / А.В. Барабанщиков // Гуманитаризация подготовки кадров: пути, опыт, проблемы. Материалы научно-теор. конф. - М.: ВПА, 1991. – С. 117–123.; Муслимов А.М. Педагогические условия профилактики межличностных конфликтов курсантов в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Муслимов Анзор Межнумович. – Хабаровск, 2016. – 238 с.; Сильвачев, В.В. Педагогические условия актуализации личностно-профессиональных ценностей курсантов в образовательном процессе военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сильвачев Владимир Владимирович. – Хабаровск, 2010. – 196 с.; Удалов В.А. Воспитание достоинства личности курсантов военных институтов как условия их личностного саморазвития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Удалов Владимир Александрович. – Хабаровск, 2003. – 255 с.; Усманов, Т. М.; Педагогические условия развития рефлексивной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Усманов Тимур Музаффарович. – Хабаровск, 2012. – 212 с.

8 Субъектность – это интегральная характеристика личности, определяющая ее способность активно, целенаправленно действовать, планировать и контролировать свою жизнь и деятельность. См.: Марков, А.С. Развитие субъектности курсантов в ходе обучения / А.С. Марков, Ш.Р. Хисамбеев // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С. 78–85.

9 Вызов концептуальному ядру – представлениям о сознании и самосознании, свободе и свободе воли, задающим основу теории и практики морали, права, воспитания, искусства, политики (Г.Л. Тульчинский).

дисциплин в военных образовательных организациях[10], на младших курсах все же остается самым высоким за весь период обучения. Доля социально-гуманитарных дисциплин в общем количестве аудиторных занятий на 1 и 2 курсах военных вузов составляет до трети.

Мы провели анализ программ по логике, философии и теории управления и выявили несоответствие между ресурсами социально-гуманитарных дисциплин в формировании информационной компетентности личности и уровнем теоретико-практических подходов к их использованию в образовательном процессе военных вузов[11]. Таким образом мы сформулировали *первое педагогическое условие:* в содержание социально-гуманитарных дисциплин целесообразно включить сюжеты, актуализирующие значение информационной компетентности личности в становлении, развитии и самореализации личности в современном мире.

В отборе и моделировании этих сюжетов мы использовали постклассические принципы[12], которые обусловлены свойствами постнеклассической рациональности и необходимостью включать в научное исследование аксиологические факторы (В.С. Степин, Н.С. Розов и др.) и «субъектозависимость» инструментов и результатов познания[13].

Принцип преадаптивности

В современных психолого-педагогических дискурсах о мире и образовании в XXI веке преадаптивность все чаще противопоставлена способности к адаптации, т.е. «запрограммированной готовности органа к осуществлению конкретной функции, реализация которой предопределена, но отсрочена до определенного периода онтогенеза». Напротив, преадаптации «нацелены на новизну и непредсказуемость будущего», оформляются «в настоящем, но ориентированы на неизвестное будущее»[14]. Ключевыми характеристиками преадаптаций являются гибкость, пластичность, мобильность субъекта, в том числе в сфере «профессионального будущего»[15].

Принцип вариативности

Вариативность поддерживает многомерное пространство разнообразия в социуме как сложной системе, состоящей из множества персоналий и уникальных личностей[16]. В XXI в. информация и интернет – в силу их принципиальной открытости и незавершенности – увеличивают преадаптивный потенциал и чувствительность человека к непредсказуемым изменениям, становясь важным ресурсом вариативности и преадаптации[17]. Тем самым они противостоят унификации, консервации и дегуманизации содержания на всех уровнях образования.

Принцип многоперспективности

Принцип многоперспективности тоже связан с многообразием культур, их равноценностью и самодостаточностью в поликультурном мире. Он позволяет изучать источники и факты, ориентируя на сложность современного мира, разные точки зрения и подходы, толерантное отношение к другим (отличающимся от своих) ценностям и идеям. Этот принцип актуален как «потенциальный источник поддержания культурного многообразия в современном российском обществе»[18].

Принцип адресности

Принцип адресности актуализирует еще одно свойство современного общества и информационно-образовательной среды образовательной организации – их субъектность. Адресность гарантирует образованию не только личностно-ориентированный, но и персонализированный характер[19]. Основное отличие персонализации от дифференциации и индивидуализации –

10 Ромахин А.П. Ценностные ориентации курсантов военных вузов России в современных условиях: сущность, факторы влияния и формирование: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Ромахин Алексей Петрович. – М.: Военный ун-т МО РФ, 2020. – С. 12.

11 Осадчий М.Д. Потенциал социально-гуманитарных дисциплин… С. 123–124.

12 Классические принципы – это выражения педагогической позиции в рамках классической науки, для которой было характерно стремление к объективности в познании и преобразовании окружающего мира. (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). К ним относятся принципы научности, доступности, наглядности, сознательности, самостоятельности, проблемности, соединения теории и практики, воспитывающего обучения и др. Они остаются востребованными в начале XXI в.

13 Лескова И.А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Лескова Инна Александровна. – М., 2019. – С. 3.

14 Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – М.: Акрополь, 2018. – С. 87.

15 Зеер Э.Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.В. Лебедева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 97.

16 Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего / А.Г. Асмолов // Народное образование. – 2021. – № 3. – С. 78.

17 Асмолов А.Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 3.

18 Галеева М.З. Поликультурное образование студентов как потенциальный источник поддержания культурного многообразия в современном российском обществе / М.З. Галеева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 1. – С. 140–143.

19 Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего / А.Г. Асмолов // Народное образование. – 2021. – № 3. – С. 75–82.

субъектная роль самого обучающегося на всех этапах и формах образования. В условиях неопределенности и многообразия ученые[20] все больше сходятся во мнении о необходимости самовыражения обучающихся в образовательном процессе: от осознанного целеполагания до ответственного выбора будущей профессии.

Таким образом, первое педагогическое условие направлено, прежде всего, на формирование *когнитивного* компонента информационной компетентности личности и связано с усовершенствованием *содержания* социально-гуманитарных дисциплин, которые изучаются в военных вузах.

Постклассические принципы обновления содержания социально-гуманитарных дисциплин предполагают адекватные им изменения в способах познавательной деятельности обучающихся и, соответственно, в формах проверки и оценки их результатов.

ФГОС ВПО третьего поколения[21], принятые в 2009 году, побудили профессорско-преподавательский состав вузов искать эффективные способы формирования компетентностей и оценки качества образования. Как правило, при разработке основных образовательных программ по конкретным дисциплинам производится декомпозиция компетенций – для каждой указываются результаты трех уровней: планируемые знания, умения, навыки / владения. Еще одним способом формирования компетенций и оценки качества высшего образования служат *компетентностно-ориентированные задания* (далее – КОЗ).

Обзор публикаций последних десяти лет показывает высокий научный интерес к КОЗ, но их однозначное определение отсутствует. В ниже процитированных цитатах курсивом мы выделили признаки компетентностно-ориентированных заданий, актуальные для темы и цели нашего исследования:

— задание, «которое требует использования знаний *в условиях неопределённости, за пределами учебной ситуации, организует деятельность* учащегося, а не требует воспроизведения им информации или отдельных действий» (В. А. Болотов)[22];
— задание, которое «позволяет *организовать и активизировать самостоятельную* учебную деятельность, изменив не только *характер работы обучающегося,* но и *позицию, характер деятельности учителя*. Выполнение подобных заданий <…> стимулирует *самообразование и саморазвитие* учащихся» (Н.Ф. Ефремова)[23]. (курсив – М.О.).

Судя по теоретическим работам, КОЗ выделяются актуальной тематикой, деятельностным характером, связью с практикой и будущей профессией. Их личностная значимость гарантирована проблемной ситуацией, пробуждающей интерес и желание выполнить нестандартное задание, гносеологическим противоречием между «полученными знаниями» и неопределенностью, поисково-исследовательской и творческой деятельностью самих обучающихся.

Однако на практике КОЗ больше работают на развитие содержательного и деятельностного (операционно-технического) компонентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций[24]. Намного меньше внимания разработчики уделяют рефлексивному и мотивационно-ценностному компонентам этих компетенций. Поэтому в русле нашего исследования мы предложили возможный способ преодоления дисбаланса в структуре КОЗ и сформулировали *второе педагогическое условие* – сюжеты, актуализирующие значение информационной компетентности личности в становлении, развитии и самореализации личности в современном мире, целесообразно изучать на основе компетентностно-ориентированных заданий, формирующих общекультурные компетенции.

Для реализации второго педагогического сделан выбор в пользу постклассических принципов, но уже с более выраженным гуманистически-ценностным характером взаимодействия курсантов и преподавателей в

20 Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы: электронный буклет / [Д.С. Ермаков и др.]; под ред. чл.-кор. РАО Казаковой Е.И. URL: https: //vbudushee.ru/upload/lib/ПМО.pdf (дата обращения 16.02.2023).

21 Первые два поколения стандартов высшего образования (1994–1999 годы и 2000–2005 годы) не были ориентированы на реализацию компетентностного подхода. В них были четко зафиксированы требования к минимуму содержания образования – набор учебных дисциплин и дидактические единицы содержания подготовки.

Для общего образования – с ФГОС второго поколения (приняты в 2009 г., применяются в начальной школе с 2010 г.) реализуется компетентностный подход, предусматривающий комплексные результаты образования.

22 цит. по Пашкевич А.В. Оцениваем метапредметные результаты / А.В. Пашкевич. – Волгоград: Учитель, 2020. – С. 10.

23 Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учебно-методическое пособие / под ред. Н.Ф. Ефремовой. – М.: Национальное образование, 2013. – С. 11.

24 Близкими по своей природе к компетентностно-ориентированным заданиям являются ситуационные задачи, но только в том случае, когда они имеют личностно-значимый познавательный интерес для курсанта, а выполнение предполагает постепенное «восхождение» по лестнице интеллектуальных операций в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка (известные иерархии образовательных целей / таксономии Б. Блума, более поздние – Л. Андерсона, Д. Красвола; «конструктор задач» С.Л. Илюшина). Ситуационные задачи хоть и находят применение в образовательном процессе военных вузов, но используются в основном в изучении дисциплин предметно-профессионального, а не социально-гуманитарного блока.

изучении социально-гуманитарных дисциплин.

Принцип процессуальности

Принцип процессуальности обусловлен системно-деятельностным подходом к образованию и самообразованию личности. За деятельностью стоит «побуждающий и делающий деятельность, наполненный личностным смыслом мотив»[25]. В деятельности человек «не просто присваивает социальный опыт, а активно его преобразует в собственные ценности, установки и ориентации»[26]. В компетентностно-ориентированном задании вместе с ***принципом открытости*** он предлагает обучающимся исследовать новое, неизвестное и неоднозначное, размышлять над экзистенциальными вопросами, опираться на свои контекстные знания, личный опыт и интуицию, развивает дивергентное мышление, снижает страхи ошибаться, рисковать, брать на себя ответственность за свои слова и поступки.

Принцип диалогичности

Принцип диалогичности усиливает направленность компетентностно-ориентированных заданий на сотрудничество, обмен идеями и мнениями, проявление каждым участником своей индивидуальности, спонтанности, эмпатии.

В конструировании КОЗ эти принципы актуализируют важные особенности курсантов как цифрового поколения: способность к многозадачности, потребность в множественной (личностной и социальной) идентификации и самоидентификации, требовательный выбор источников информации и партнеров по общению для личной безопасности.

Таким образом, второе педагогическое условие преимущественно направлено на формирование *деятельностного и рефлексивного* компонентов информационной компетентности личности и связано с усовершенствованием *способов обучения и взаимодействия* субъектов образовательного процесса в военных вузах.

Третье педагогическое условие является логическим продолжением второго: в фонде оценочных средств компетентностно-ориентированные задания целесообразно доработать таким образом, чтобы они могли использоваться для диагностики и самодиагностики уровня сформированности информационной компетентности личности, а также для своевременной коррекции программы и учебно-методических материалов социально-гуманитарных дисциплин на младших курсах. Поэтому к ранее представленным принципам моделирования КОЗ мы добавили новые, непосредственно связанные с педагогической диагностикой и самодиагностикой.

Согласно ***принципу диагностичности,*** КОЗ направлены на конструирование нового знания о личности обучающихся, превращаясь в педагогическое средство обобщения, объяснения, понимания, прогнозирования и сопровождения их личностного роста.

Принцип самодиагностичности

Принцип самодиагностичности превращает КОЗ в «импульс к углублению в свой внутренний мир» (Н.Е. Щуркова), позволяет обучающимся оценить свой образовательный потенциал, наметить путь *само*образования. Благодаря этому самопроверка задания превращается в личный опыт диагностической деятельности и способствует развитию способностей к рефлексии и самопознанию, а также осознанной потребности в них.

Третье педагогическое условие преимущественно направлено на формирование рефлексивного и мотивационно-ценностного компонентов информационной компетентности личности и связано с усовершенствованием способов проверки и оценки результатов образования в военных образовательных организациях.

Таким образом, каждое из трех педагогических условий соотносится с определенными компонентами формирования информационной компетентности личности: первое – с когнитивным, второе – с деятельностным и рефлексивным, третье – с рефлексивным и мотивационно-ценностным. Но в действительности связи между ними глубже и шире, поскольку педагогические условия также представляют собой комплексный подход к совершенствованию основных факторов образовательного процесса в военных вузах, ориентированного на вызовы цифровой эпохи и особенности цифрового поколения: первое педагогическое условие связано с обновлением *содержания* социально-гуманитарных дисциплин; второе – с усовершенствованием *способов обучения и взаимодействия* субъектов образовательного процесса; третье – с преобразованием *способов проверки и оценки* результатов образования. В свете выше сказанного логично говорить о *комплексе* педагогических условий и также комплексно подходить к разработке модели их реализации в образовательном процессе военных вузов.

25 Деятельностный подход в образовании: монография. Книга 1 / сост. В.А. Львовский. – М.: «Авторский Клуб», 2018. – С. 136.

26 Павлова Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Павлова Любовь Владимировна. – Н. Новгород, 2016. – С. 17.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 3–28.
2. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего / А.Г. Асмолов // Народное образование. – 2021. – № 3. – С. 75–82.
3. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.
4. Барабанщиков А.В. Гуманитаризация и гуманизация учебно-воспитательного процесса академии / А.В. Барабанщиков // Гуманитаризация подготовки кадров: пути, опыт, проблемы. Материалы научно-теор. конф. - М.: ВПА, 1991. – С. 117–123.
5. Галеева М.З. Поликультурное образование студентов как потенциальный источник поддержания культурного многообразия в современном российском обществе / М.З. Галеева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 1. – С. 140–143.
6. Деятельностный подход в образовании: монография. Книга 1 / сост. В.А. Львовский. – М.: «Авторский Клуб», 2018. – 360 с.
7. Зеер Э.Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.В. Лебедева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 89–107.
8. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учебно-методическое пособие / под ред. Н.Ф. Ефремовой. – М.: Национальное образование, 2013. – 208 с.
9. Корнилова Т.В. Роль гуманитарных дисциплин в условиях глобализации учебного процесса / Т В. Корнилова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3. – С. 265–267.
10. Лескова И.А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Лескова Инна Александровна. – М., 2019. – 48 с.
11. Марков А.С. Развитие субъектности курсантов в ходе обучения / А.С. Марков, Ш.Р. Хисамбеев // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С. 78–85.
12. Муслимов А.М. Педагогические условия профилактики межличностных конфликтов курсантов в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Муслимов Анзор Межнумович. – Хабаровск, 2016. – 238 с.
13. Осадчий М.Д. Потенциал социально-гуманитарных дисциплин в формировании информационной компетентности личности в образовательном процессе высшей военной школы / М.Д. Осадчий // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: Сборник научных статей. Выпуск X. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, 30.03.2023-01.04.2023 / Под ред. А.А. Сорокина; рец. Р.Г. Резаков, Е.Е. Вяземский. – М.: ИКД «Зерцало-М», 2023. – 508 с. – С. 117–127.
14. Осадчий М.Д. Психолого-педагогический портрет современных школьников как цифровых аборигенов / М.Д. Осадчий // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. – 2022. – № 3. – С. 61–66.
15. Павлова Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Павлова Любовь Владимировна. – Н. Новгород, 2016. – 43 с.
16. Пашкевич А.В. Оцениваем метапредметные результаты / А.В. Пашкевич. – Волгоград: Учитель, 2020. – 135 с.
17. Усманов Т.М. Педагогические условия развития рефлексивной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Усманов Тимур Музаффарович. – Хабаровск, 2012. – 212 с.
18. Ромахин А.П. Ценностные ориентации курсантов военных вузов России в современных условиях: сущность, факторы влияния и формирование: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Ромахин Алексей Петрович. – М.: Военный ун-т МО РФ, 2020. – 169 с.
19. Самойлов Е.А. Ценностные аспекты образования в информационном обществе / Е.А. Самойлов // Известия Самарского науч. центра РАН. – 2011. – Т. 13. – № 2–6. – С. 1336–1343.
20. Сильвачев В.В. Педагогические условия актуализации личностно-профессиональных ценностей курсантов в образовательном процессе военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сильвачев Владимир Владимирович. – Хабаровск, 2010. – 196 с.;
21. Стрелова О.Ю. Ресурсы понятия «информационная компетентность личности» в разработке инновационной педагогической модели обучения курсантов военных образовательных организаций / О.Ю. Стрелова, М.Д. Осадчий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 6. – С. 44–51.
22. Удалов В.А. Воспитание достоинства личности курсантов военных институтов как условия их личностного саморазвития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Удалов Владимир Александрович. – Хабаровск, 2003. – 255 с.
23. ФГОС ВО – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 31 августа 2020 г. № 1138.

© Осадчий Марк Дмитриевич (osadchiymark@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.37

ОБРАЩАЯСЬ К НАСЛЕДИЮ М.Н. СКАТКИНА: ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Паршутина Людмила Александровна
Кандидат педагогических наук, заместитель директора, ФГБНУ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
parshutinala@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу педагогического наследия выдающегося советского дидакта М.Н. Скаткина (1900–1991) в области трудового воспитания как фактора формирования мировоззрения школьников. Исследование основано на изучении основных трудов ученого, биографических материалов и современных тенденций в сфере трудового воспитания. Автор прослеживает эволюцию взглядов Скаткина на роль трудовой деятельности в образовательном процессе, начиная с его работы под руководством С.Т. Шацкого в 1920–1930 годах и заканчивая созданием целостной концепции политехнического образования. Особое внимание уделяется анализу принципов организации трудового воспитания, разработанных ученым: связи теории с практикой, политехнической направленности образования, общественной значимости труда, творческого характера деятельности. Показана актуальность идей М.Н. Скаткина в контексте современных законодательных инициатив 2023–2024 годов по возвращению трудового воспитания в российскую школу. Результаты исследования свидетельствуют о сохранении методологической ценности концептуальных положений М.Н. Скаткина для современной педагогической теории и практики. Обоснована возможность адаптации принципов политехнического образования к условиям современного технологического развития и цифровой экономики.

Ключевые слова: М.Н. Скаткин, трудовое воспитание, мировоззрение школьников, политехническое образование, педагогическое наследие, дидактические принципы, история педагогики.

TURNING TO THE LEGACY OF M.N. SKATKIN: LABOR EDUCATION IN THE FORMATION OF STUDENTS' WORLDVIEW

L. Parshutina

Summary: The article is devoted to the analysis of the pedagogical legacy of the prominent Soviet educator M.N. Skatkin (1900–1991) in the field of labor education as a factor in shaping students' worldview. The study is based on an examination of the scholar's major works, biographical materials, and current trends in labor education. The author traces the evolution of Skatkin's views on the role of labor activities in the educational process, starting from his work under the guidance of S.T. Shatsky in the 1920s–1930s and ending with the creation of a comprehensive concept of polytechnic education. Special attention is given to the analysis of the principles of organizing labor education developed by the scholar: the connection between theory and practice, the polytechnic orientation of education, the social significance of labor, and the creative nature of activity. The relevance of M.N. Skatkin's ideas is shown in the context of current legislative initiatives of 2023–2024 aimed at reintroducing labor education into Russian schools. The results of the study indicate the continued methodological value of M.N. Skatkin's conceptual positions for contemporary pedagogical theory and practice. The feasibility of adapting the principles of polytechnic education to the conditions of modern technological development and the digital economy is substantiated.

Keywords: M.N. Skatkin, labor education, worldview of schoolchildren, polytechnic education, pedagogical heritage, didactic principles, history of pedagogy.

Введение

Актуальность обращения к педагогическому наследию М.Н. Скаткина обусловлена современными процессами в российском образовании, связанными с восстановлением роли трудового воспитания в школьной практике. Законодательные изменения 2023–2024 годов, направленные на возвращение трудовой деятельности в образовательный процесс, актуализируют необходимость научного обоснования этого процесса на основе классического педагогического наследия [1]. Современные исследователи отмечают важность переосмысления традиций трудового воспитания для формирования мировоззрения подрастающего поколения [2]. Законодательные инициативы по возвращению трудового воспитания в школу требуют методологического обоснования на основе проверенных временем педагогических концепций [3]. Цель исследования заключается в выявлении педагогического потенциала идей М.Н. Скаткина о трудовом воспитании для формирования научного мировоззрения современных школьников. Задачи исследования включают анализ эволюции взглядов М.Н. Скаткина на роль трудовой деятельности в образовании, систематизацию принципов организации трудового воспитания в его педагогической концепции, обоснование актуальности идей ученого для современной образовательной практики. Научная новизна работы состоит в комплексном анализе взглядов

М.Н. Скаткина на взаимосвязь трудового воспитания и формирования мировоззрения применительно к современным образовательным условиям.

Концептуальный анализ современной литературы показывает возрастающий интерес педагогического сообщества к проблемам трудового воспитания в условиях изменения социокультурных ценностей молодежи. Исследователи отмечают необходимость обновления подходов к организации трудовой деятельности школьников с учетом современных технологических реалий и требований цифровой экономики. Анализ публикаций показывает, что трудовое воспитание рассматривается как важный фактор социализации личности и формирования гражданской позиции учащихся. Особое внимание уделяется проблеме мотивации школьников к участию в трудовой деятельности и формированию ценностного отношения к труду. Современные авторы подчеркивают важность связи трудового воспитания с профессиональной ориентацией и подготовкой к сознательному выбору профессии. Педагогическое сообщество признает необходимость обращения к классическому наследию отечественной педагогики для решения современных образовательных задач. В работах последних лет подчеркивается роль трудовой деятельности в развитии творческих способностей учащихся и формировании инновационного мышления.

Анализ терминологического аппарата исследования позволяет уточнить ключевые понятия в концепции М.Н. Скаткина. Трудовое воспитание понимается как систематическая деятельность по формированию у школьников научного отношения к труду, понимания его роли в развитии общества и личности, развития трудовых умений и навыков, воспитания культуры труда. Мировоззрение школьников рассматривается как система взглядов на окружающий мир, включающая научные знания о природе и обществе, ценностные ориентации и практические установки, определяющие отношение к действительности и жизненную позицию личности. Политехническое образование в интерпретации М.Н. Скаткина представляет собой систему обучения и воспитания, обеспечивающую ознакомление учащихся с основными принципами современного производства, формирующую готовность к трудовой деятельности и сознательному выбору профессии. Научное мировоззрение определяется как система взглядов, основанная на научном познании закономерностей развития природы, общества и мышления, характеризующаяся материалистическим пониманием мира.

Пробелы в современных исследованиях касаются недостаточной изученности методологических основ интеграции идей классической педагогики в современную практику трудового воспитания [4]. Отсутствует системный анализ влияния различных форм трудовой деятельности на формирование компонентов мировоззрения школьников разных возрастных групп [5]. Недостаточно разработаны вопросы адаптации принципов политехнического образования к условиям современного технологического развития и цифровой экономики [6]. Требует дополнительного изучения проблема согласования традиционных подходов к трудовому воспитанию с современными образовательными технологиями и методами активного обучения. Не выявлены оптимальные условия реализации идей М.Н. Скаткина в современной школе с учетом изменившихся социальных условий и требований времени. Отсутствуют научно обоснованные рекомендации по использованию педагогического наследия М.Н. Скаткина в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Обоснование актуальности исследования базируется на выявленном противоречии между возрастающей потребностью общества в формировании у школьников ценностного отношения к труду и недостаточной разработанностью научно-методических основ современного трудового воспитания. Уникальность авторского подхода заключается в рассмотрении идей М.Н. Скаткина как методологической основы для решения современных проблем трудового воспитания и формирования мировоззрения школьников. Новизна исследования состоит в выявлении преемственности между классическими принципами политехнического образования и современными требованиями к организации трудовой деятельности учащихся. Нетривиальность научных положений проявляется в обосновании возможности использования педагогического наследия М.Н. Скаткина для модернизации современной системы трудового воспитания с учетом изменения характера трудовой деятельности в XXI веке.

Методы

Методологической основой исследования выступил комплексный подход, объединяющий историко-педагогический анализ наследия М.Н. Скаткина с изучением современного состояния теории и практики трудового воспитания. Историко-генетический метод позволил проследить эволюцию взглядов М.Н. Скаткина на роль трудового воспитания в формировании личности школьника на различных этапах его научно-педагогической деятельности. Сравнительно-педагогический анализ обеспечил сопоставление теоретических положений М.Н. Скаткина с современными подходами к организации трудового воспитания в отечественной и зарубежной школе. Биографический метод использовался для изучения жизненного пути и формирования педагогических взглядов М.Н. Скаткина под влиянием социально-исторических условий и выдающихся педагогов его времени. Герменевтический метод применялся для интерпретации педагогических текстов М.Н. Скатки-

на с учетом исторического контекста их создания и современных образовательных реалий. Системный анализ позволил рассмотреть трудовое воспитание как компонент целостной педагогической системы Скаткина и выявить его связи с другими элементами образовательного процесса.

Источниковая база исследования включает несколько групп материалов, проанализированных в период с сентября 2023 по декабрь 2024 года. Первую группу составили опубликованные труды М.Н. Скаткина, включая фундаментальную работу «Методология и методика педагогических исследований» (1986), практическое пособие «Юные огородники» (1942), статьи в педагогических журналах и материалы выступлений на научных конференциях. Вторую группу источников представили биографические материалы и работы исследователей творчества М.Н. Скаткина, включая анализ его научной школы политехнического образования. Третью группу составили современные исследования в области трудового воспитания, материалы педагогической периодики, нормативные документы по организации трудовой деятельности школьников, включая законодательные изменения 2023–2024 годов. Четвертую группу представили архивные материалы и документы, отражающие развитие теории и практики политехнического образования в советский период.

Методы обработки и анализа материалов включали контент-анализ педагогических текстов М.Н. Скаткина с выделением ключевых категорий, относящихся к проблемам трудового воспитания и формирования мировоззрения. Использовался метод тематического анализа для систематизации основных идей и принципов организации трудового воспитания в работах ученого. Применялся сравнительный анализ для сопоставления взглядов М.Н. Скаткина с позициями его современников и предшественников в области трудового воспитания. Методы обобщения и систематизации позволили выявить общие закономерности в развитии педагогических взглядов М.Н. Скаткина и определить их значение для современной теории и практики образования. Для анализа современного состояния проблемы использовались методы изучения педагогического опыта, анализа нормативных документов и научно-методической литературы.

Результаты исследования

Анализ биографических материалов и педагогических трудов М.Н. Скаткина позволил выделить четыре основных периода в формировании его взглядов на трудовое воспитание как фактор формирования мировоззрения школьников. Первый период (1919–1930 гг.) связан с практической педагогической деятельностью под руководством С.Т. Шацкого и формированием базовых представлений о роли труда в воспитательном процессе. Работа в составе 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР позволила молодому педагогу понять значение труда как основы всестороннего развития личности ребенка. В этот период формировались его представления о необходимости связи школьного обучения с практической деятельностью и окружающей жизнью, что стало основой его будущей концепции политехнического образования. Второй период (1930–1945 гг.) характеризовался теоретическим осмыслением проблем трудового воспитания и началом разработки научных основ политехнического образования. В 1930-е годы М.Н. Скаткин работал ответственным секретарем журнала «Методика политехнической школы», что способствовало углублению его понимания связи между трудовым воспитанием и формированием научного мировоззрения. Третий период (1945–1970 гг.) связан с созданием целостной теории политехнического образования и обоснованием принципов организации трудового воспитания как системообразующего компонента образовательного процесса. Четвертый период (1970–1991 гг.) характеризовался обобщением педагогического опыта и разработкой методических основ внедрения идей политехнического образования в массовую школьную практику.

Систематизация теоретических положений М.Н. Скаткина позволила выделить основные принципы организации трудового воспитания, направленного на формирование мировоззрения школьников (таблица 1).

Особое место в концепции М.Н. Скаткина занимает положение о трудовом воспитании как основе формирования научного мировоззрения школьников. В своих работах он подчеркивал: «Труд является не только средством подготовки к практической деятельности, но и важнейшим фактором познания окружающего мира и формирования научных представлений о действительности» [7, с. 152]. М.Н. Скаткин рассматривал трудовую деятельность как особую форму познания, в процессе которой школьники не только приобретают практические навыки, но и осваивают научные принципы организации производства, понимают закономерности развития техники и технологии. Он считал, что именно в трудовом процессе происходит соединение чувственного и рационального познания, формируется диалектическое мышление и материалистическое понимание мира. Важным аспектом концепции М.Н. Скаткина является положение о том, что трудовое воспитание должно способствовать формированию не только знаний и умений, но и мировоззренческих убеждений, ценностных ориентаций и нравственных качеств личности.

Анализ педагогических трудов М.Н. Скаткина военного и послевоенного периода показывает усиление внимания к проблемам связи трудового воспитания с патри-

Таблица 1.

Принципы трудового воспитания в педагогической концепции М.Н. Скаткина.

Принцип	Содержание	Способы реализации	Влияние на формирование мировоззрения
Связь теории с практикой	Соединение теоретических знаний с практической трудовой деятельностью	Лабораторные работы, практикумы, производственная практика	Формирование понимания применимости научных законов в реальной деятельности
Политехническая направленность	Ознакомление с основами современного производства и техники	Изучение производственных процессов, экскурсии на предприятия	Развитие системного взгляда на научно-технический прогресс
Общественная значимость труда	Ориентация трудовой деятельности на решение социально важных задач	Участие в общественно полезных работах, социальных проектах	Формирование гражданской позиции и социальной ответственности
Творческий характер деятельности	Включение элементов исследования и рационализации	Техническое творчество, конструирование, изобретательство	Развитие научного мышления и познавательной активности
Систематичность и последовательность	Планомерное усложнение трудовых задач	Поэтапное освоение трудовых операций и технологий	Формирование понимания закономерностей развития
Сознательность и активность	Осознанное участие в трудовой деятельности	Самостоятельный выбор видов и форм труда	Развитие самостоятельности мышления и активной жизненной позиции

отическим воспитанием и формированием гражданской позиции школьников. В 1942 году была издана его книга «Юные огородники» тиражом 550000 экземпляров, которая имела большое значение для организации массового общественно полезного труда школьников в условиях военного времени [8]. В этой работе М.Н. Скаткин обосновывал важность участия детей в производительном труде не только как средства их трудового воспитания, но и как формы патриотического служения Родине. Он показал, что трудовая деятельность школьников может быть эффективным средством формирования понимания общественного долга, социальной ответственности и активной жизненной позиции. В послевоенные годы М.Н. Скаткин развивал идеи о роли трудового воспитания в восстановлении народного хозяйства и подготовке кадров для промышленности и сельского хозяйства. Он подчеркивал, что школа должна готовить не только образованных, но и трудолюбивых граждан, способных активно участвовать в строительстве нового общества.

Особое значение в педагогической системе М.Н. Скаткина имеет разработанная им структура содержания политехнического образования (таблица 2).

Важным аспектом концепции М.Н. Скаткина является обоснование возрастных особенностей организации трудового воспитания и их связи с формированием различных компонентов мировоззрения. Он показал, что в младшем школьном возрасте трудовая деятельность в наибольшей степени способствует формированию конкретных представлений об окружающем мире и развитию наблюдательности. В подростковом возрасте на первый план выходит роль труда в формировании понимания общественных отношений и социальных связей. В старшем школьном возрасте трудовое воспитание становится важнейшим средством профессионального самоопределения и формирования жизненных планов. М.Н. Скаткин подчеркивал, что на каждом возрастном этапе трудовая деятельность должна соответствовать физическим возможностям и интеллектуальному развитию учащихся, но при этом постоянно расширять их представления о мире и обществе.

Современное прочтение идей М.Н. Скаткина особенно актуально в контексте законодательных изменений 2023–2024 годов, направленных на возвращение трудового воспитания в российскую школу. Согласно внесенным изменениям в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», с 1 сентября 2024 года предмет «Технология» получил дополнительное название «Труд (технология)», что символически подчеркивает возвращение к традициям трудового воспитания [9]. Принципы, разработанные М.Н. Скаткиным, могут служить методологической основой для организации современной трудовой деятельности школьников с учетом новых технологических возможностей и изменившихся социальных условий. Особенно важным представляется принцип политехнической направленности, который в современных условиях может быть реализован через знакомство школьников с цифровыми технологиями, робототехникой, информационными системами и другими достижениями научно-технического прогресса.

Анализ современной практики организации трудового воспитания в российских школах показывает различные подходы к реализации идей М.Н. Скаткина (таблица 3).

Особую актуальность в современных условиях приобретает идея М.Н. Скаткина о трудовом воспитании как факторе профессионального самоопределения школьников. В условиях быстро изменяющегося рынка труда и появления новых профессий его принципы ознакомления с основами современного производства могут быть адаптированы для знакомства школьников с перспективными отраслями экономики и профессиями будущего. Важным направлением развития современного трудово-

Таблица 2.

Компоненты политехнического образования в концепции М.Н. Скаткина.

Компонент	Содержание	Формы реализации	Возрастные особенности
Общетрудовая подготовка	Формирование общих трудовых умений и навыков	Уроки труда, практикумы, работа в мастерских	Начальная школа: простейшие операции; основная школа: сложные технологические процессы
Изучение основ производства	Ознакомление с принципами современного производства	Экскурсии, встречи со специалистами, изучение технологий	Систематическое изучение от простого к сложному с учетом развития техники
Профессиональная ориентация	Помощь в выборе будущей профессии	Профессиональные пробы, практика на предприятиях	Особое внимание в старших классах с учетом индивидуальных склонностей
Техническое творчество	Развитие изобретательских способностей	Кружки технического творчества, конкурсы, выставки	Поощрение творческой активности на всех возрастных этапах
Общественно полезный труд	Участие в решении социальных задач	Трудовые десанты, благоустройство территории, помощь обществу	Формирование социальной ответственности и гражданской позиции

Таблица 3.

Современные формы реализации принципов трудового воспитания М.Н. Скаткина.

Принцип Скаткина	Современные формы реализации	Примеры конкретной деятельности	Образовательный потенциал
Связь теории с практикой	Проектная деятельность, STEM-образование	Создание технических проектов, научные исследования школьников	Понимание применимости теоретических знаний
Политехническая направленность	Робототехника, программирование, цифровые технологии	Конструирование роботов, создание мобильных приложений	Развитие технического мышления и системного подхода
Общественная значимость	Волонтерская деятельность, социальные проекты	Экологические акции, помощь социально незащищенным группам	Воспитание гражданской позиции и социальной ответственности
Творческий характер	Техническое творчество, изобретательство	Участие в конкурсах, создание инновационных решений	Развитие креативности и предпринимательского мышления
Систематичность	Поэтапное освоение компетенций	Образовательные траектории, модульное обучение	Формирование системного мышления и планирования
Сознательность	Самостоятельный выбор направлений деятельности	Индивидуальные образовательные маршруты	Развитие самостоятельности и ответственности за выбор

го воспитания является интеграция традиционных ремесел и новых технологий, что позволяет сочетать сохранение культурных традиций с освоением современных способов деятельности. Принцип общественной значимости труда в современных условиях может быть реализован через участие школьников в решении экологических проблем, социальных проектах, благотворительной деятельности, что способствует формированию понимания роли каждого человека в решении общественных проблем и развитию социальной ответственности.

Фундаментальный анализ теоретических работ М.Н. Скаткина, включая его классические труды «Проблемы современной дидактики» (1984) и «Совершенствование процесса обучения» (1971), позволяет выделить ключевые методологические принципы организации трудового воспитания как основы формирования научного мировоззрения [10, с. 96; 11, с. 208]. В работе «Проблемы современной дидактики» М.Н. Скаткин особое внимание уделяет взаимосвязи между содержанием образования и методами обучения, подчеркивая, что «эффективность обучения достигается не воздействием обучающего, а взаимодействием педагога и обучаемого, общества и обучаемого, внешней среды и обучаемого». Данное положение особенно важно для понимания роли трудовой деятельности в формировании мировоззрения, поскольку именно в процессе труда происходит наиболее полное взаимодействие всех указанных факторов. М.Н. Скаткин рассматривал трудовое воспитание как системообразующий элемент, который обеспечивает интеграцию теоретических знаний с практической деятельностью, способствуя формированию целостного понимания окружающего мира. Исследование педагогического сотрудничества М.Н. Скаткина с выдающимися дидактами его времени, в частности с И.Я. Лернером, раскрывает важные аспекты развития теории трудового воспитания в контексте общей дидактической системы. Совместная работа этих ученых над фундаментальным трудом «Дидактика средней школы» (1975) заложила основы современного понимания роли трудовой деятельности в образовательном процессе [12, с. 303]. В данной работе авторы обосновывают поло-

жение о том, что трудовое воспитание должно рассматриваться не как отдельный предмет или направление деятельности, а как принцип организации всего образовательного процесса. Они показали, что правильно организованная трудовая деятельность способствует не только формированию практических навыков, но и развитию теоретического мышления, поскольку в процессе труда учащиеся сталкиваются с необходимостью применения научных знаний для решения конкретных задач. Такой подход обеспечивает формирование у школьников понимания единства теории и практики, что является основой научного мировоззрения. Особое значение для понимания истоков педагогических идей М.Н. Скаткина имеет анализ его сотрудничества с С.Т. Шацким в рамках Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Изучение педагогического наследия Шацкого показывает, что именно в этот период формировались базовые представления М.Н. Скаткина о роли трудовой деятельности в воспитательном процессе [13, с. 502]. Шацкий рассматривал труд как основу детской жизни, подчеркивая, что «детская жизнь состояла из шести элементов: учение, производительный труд, игра, занятия искусством, физическая культура, самоуправление». Эта концепция оказала решающее влияние на формирование взглядов М.Н. Скаткина, который в дальнейшем развил идею о трудовом воспитании как системообразующем факторе образовательного процесса. Опыт работы в опытной станции под руководством Шацкого показал М.Н. Скаткину важность связи школы с окружающей социальной средой и необходимость организации образовательного процесса на основе реальных потребностей общества.

Анализ современного состояния трудового воспитания в специальных образовательных учреждениях, представленный в официальных документах Министерства просвещения Российской Федерации, подтверждает актуальность идей М.Н. Скаткина о центральной роли трудовой деятельности в образовательном процессе. Согласно данным, опубликованным в «Вестнике образования» в 2024 году, «в отдельных образовательных организациях – специальных школах – трудовое воспитание занимает одно из центральных мест в учебном процессе – ребята учатся трудовым навыкам до 12 учебных часов в неделю в течение пяти-девяти лет» [14]. Это свидетельствует о сохранении и развитии традиций, заложенных М.Н. Скаткиным, в современной российской школе. Особенно важно отметить, что современные подходы к трудовому воспитанию сохраняют основные принципы, сформулированные М.Н. Скаткиным: связь с реальными потребностями общества, систематичность и последовательность, ориентацию на формирование не только практических навыков, но и мировоззренческих установок. Детальный анализ эволюции взглядов М.Н. Скаткина на проблемы содержания трудового воспитания показывает постепенное расширение его понимания роли трудовой деятельности в формировании личности школьника. В ранних работах 1940-1950-х годов М.Н. Скаткин фокусировался преимущественно на методических аспектах организации трудовой деятельности и ее связи с изучением основ наук. В работах 1960-1970-х годов на первый план выходят вопросы формирования научного мировоззрения через трудовую деятельность. В поздних трудах 1980-х годов М.Н. Скаткин рассматривает трудовое воспитание как основу формирования активной жизненной позиции и социальной ответственности личности. Такая эволюция взглядов отражает развитие педагогической науки и изменение социальных требований к образованию, но неизменным остается понимание трудовой деятельности как важнейшего фактора формирования целостной личности.

Сравнительный анализ подходов М.Н. Скаткина и его современников к проблемам трудового воспитания выявляет специфику его концепции. В отличие от других педагогов, которые рассматривали трудовое воспитание преимущественно как средство подготовки к будущей профессиональной деятельности, М.Н. Скаткин видел в нем прежде всего инструмент формирования научного мировоззрения. Он показал, что в процессе трудовой деятельности происходит не просто усвоение практических навыков, но и формирование понимания закономерностей развития природы и общества. Такой подход обеспечивал интеграцию трудового воспитания с общими целями образования и создавал условия для формирования у школьников целостного взгляда на мир. М.Н. Скаткин подчеркивал, что трудовая деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся понимали научные основы производственных процессов и их роль в развитии общества. Исследование влияния идей М.Н. Скаткина на современную теорию и практику образования показывает их устойчивую актуальность. Принципы политехнического образования, разработанные М.Н. Скаткиным, находят отражение в современных концепциях STEM-образования, проектного обучения и практико-ориентированного образования. Современные педагоги признают важность интеграции теоретических знаний с практической деятельностью для формирования у учащихся целостного понимания окружающего мира. Идея М.Н. Скаткина о необходимости связи образования с реальными потребностями общества реализуется в современных программах профессиональной ориентации и подготовки кадров для инновационной экономики. Принцип общественной значимости трудовой деятельности находит воплощение в современных социальных проектах и волонтерской деятельности школьников.

Особое внимание заслуживает анализ методических подходов М.Н. Скаткина к организации трудового воспитания в различных возрастных группах. М.Н. Скаткин разработал систему поэтапного введения школьников

в трудовую деятельность, учитывающую их психофизиологические особенности и уровень интеллектуального развития. Для младших школьников он предлагал организацию простейших видов труда, направленных на формирование первоначальных трудовых навыков и понимания значения труда в жизни человека. Для подростков основное внимание уделялось ознакомлению с основами современного производства и формированию понимания научно-технических принципов организации трудовой деятельности. Для старшеклассников приоритетное значение имела профессиональная ориентация и формирование готовности к сознательному выбору профессии. Такая система обеспечивала непрерывность и преемственность трудового воспитания на всех этапах школьного образования.

Заключение

Результаты комплексного анализа педагогического наследия М.Н. Скаткина свидетельствуют о сохранении актуальности его идей о роли трудового воспитания в формировании мировоззрения школьников для современной образовательной теории и практики. Концепция политехнического образования, разработанная ученым, представляет собой целостную систему взглядов на место и роль трудовой деятельности в образовательном процессе, основанную на принципах связи теории с практикой, политехнической направленности, общественной значимости, творческого характера, систематичности и сознательности. Эволюция педагогических взглядов Скаткина от практической работы под руководством С.Т. Шацкого до создания фундаментальной теории политехнического образования отражает процесс формирования научной школы отечественной дидактики и методологии трудового воспитания. Анализ современных тенденций в области трудового воспитания показывает возможность и необходимость адаптации принципов М.Н. Скаткина к новым технологическим и социокультурным условиям. Законодательные изменения 2023–2024 годов, направленные на возвращение трудового воспитания в российскую школу, создают благоприятные условия для практической реализации идей выдающегося педагога-дидакта. Принципы организации трудового воспитания, сформулированные М.Н. Скаткиным, сохраняют свою методологическую значимость и могут служить основой для разработки современных программ трудовой подготовки школьников с учетом требований цифровой экономики и инновационного развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трудовое воспитание дошкольников, школьников в 2024–2025 году: задачи, организация, средства, методы // Комсомольская правда. – 2024. – 9 января. URL: https://www.kp.ru/edu/shkola/trudovoe-vospitanie/
2. Трудовое воспитание в школе // Детский омбудсмен Санкт-Петербурга. – 2023. – 9 августа. URL: https://spbdeti.org/news/trudovoe-vospitanie-v-shkole/
3. Профориентация и трудовое воспитание: какие изменения ждут школьников в 2023–2024 учебном году // РИАМО. – 2023. – 25 августа. URL: https://riamo.ru/articles/aktsenty/proforientatsiya-i-trudovoe-vospitanie-kakie-izmeneniya-zhdut-shkolnikov-v-2023-2024-uchebnom-godu/
4. Михаил Николаевич Скаткин – учёный, педагог, просветитель // Владимирская областная научная библиотека. – 2023. – 1 августа. URL: https://library.vladimir.ru/news/mixail-nikolaevich-skatkin-uchyonyj-pedagog-prosvetitel.html
5. М.Н. Скаткин – эпоха в дидактике // Институт теории и истории педагогики РАО. URL: https://instrao.ru/press-center/news/novosti/m-n-skatkin-epokha-v-didaktike/
6. Становление научной школы политехнического образования М.Н. Скаткина // Российский центр дистанционного образования. URL: https://rcde.ru/method/952.html
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
8. Михаил Николаевич Скаткин — педагогическая совесть России // ЭдуФейс. URL: https://eduface.ru/advised_read/mihail_nikolaevich_skatkin_pedagogicheskaya_sovest__rossii
9. Трудовое воспитание в школе: цель, задачи, организация // Солнцесвет. – 2024. – 26 января. URL: https://solncesvet.ru/blog/psihologiya-i-vospitanie/trudovoe-vospitanie-v-shkole/
10. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
11. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
12. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
13. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1 / С.Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1962. – 502 с.
14. Первый номер электронного журнала «Вестник образования» в наступившем году посвящён развитию специальных школ // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2024. URL: https://edu.gov.ru/press/3370/pervyy-nomer-elektronnogo-zhurnala-vestnik-obrazovaniya-v-nastupivshem-godu-posvyaschen-razvitiyu-specialnyh-shkol/

© Паршутина Людмила Александровна (parshutinala@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.38

ТИПЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧАХ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД

Петрушова Елена Вадимовна
кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный университет, (г. Краснодар)
Petrushova_el87@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются типы концептуальной метафоры в англоязычном политическом дискурсе с позиций когнитивно-прагматической лингвистики. Материалом исследования являются предвыборные выступления американских политических деятелей США (Президентов Б. Обамы, Б. Клинтона, Д. Байдена, Д. Трампа). Был проведен лексико-стилистический анализ текстов политических выступлений. Нами также были проанализированы стратегии и тактики, используемые участниками политического дискурса для убеждения аудитории в правомерности своего мнения. В результате исследования были выделены метафоры как языковые средства вербализации концептов в политическом дискурсе. Делается вывод о том, что политические метафоры несут оценочную нагрузку, тесно связаны с типом политического мышления и отражают специфический способ восприятия политических реалий адресатами.

Ключевые слова: политический дискурс, метафора, концепт, когнитивно-дискурсивный подход, политическая речь.

TYPES OF CONCEPTUAL METAPHOR IN AMERICAN POLITICAL SPEECHES: A COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH

E. Petrushova

Summary: The article deals with types of conceptual metaphor in English-language political discourse from the position of cognitive-pragmatic linguistics. The material of the study is pre-election speeches of American political figures of the USA (Presidents B. Obama, B. Clinton, Д. Biden, D. Trump). A lexical-semantic analysis of the texts of the political speeches was carried out. We also analyzed strategies and tactics, used by participants of political discourse to convince the audience of the legitimacy of their opinion. As a result of the study, metaphors were identified as linguistic means of concept verbalization in political discourse. The conclusion is made that political metaphors carry an evaluative load, are closely connected with the type of political thinking, and reflect a specific way of perception of political realities by addressees.

Keywords: political discourse, metaphor, concept, cognitive-discursive approach, political speech.

Введение

Политика и язык тесно связаны. Успех того или иного идеологического движения и политической партии зависит от умения правильно использовать язык и грамотно строить речи. Однако такое важное свойство языка, как способность влиять на социальные и политические процессы, было осознано широкой общественностью относительно недавно и тесно связано с бурным развитием информационных технологий и коммуникаций.

Политический дискурс родился вместе с политикой. Политические выступления в каждый период имеют свои особенные характеристики, соответствующие характеристикам политической системы, в которой они были созданы. Поэтому при изучении особенностей политического дискурса определенного периода истории необходимо учитывать не только языковое содержание, но и сопутствующие экстралингвистические прагматические факторы. Особенностью современной политической жизни является то, что политики все чаще общаются с населением через средства массовой информации (СМИ). В связи с этим трудно переоценить роль СМИ в развитии современного политического дискурса. Этот неоспоримый факт дает основание говорить о тенденциях слияния политического дискурса и дискурса СМИ (Линнас, 2006; Никифорова, 2014; Звада, 2018).

Объектом исследования являются предвыборные выступления американских политических деятелей (Президентов Б. Обамы, Б. Клинтона, Д. Байдена, Д. Трампа).

Цель исследования – проанализировать и выделить средства вербализации метафор в этих политических выступлениях. Поставленная цель предполагает решение следующих основных задач:

— определить и описать основные функции политической речи;
— провести лексико-стилистический анализ текстов выступлений американских политических деятелей;
— выявить и классифицировать когнитивные метафоры в политических выступлениях;
— –роанализировать выявленные метафоры как средства вербализации концептов англоязычного политического дискурса.

Обсуждение и результаты

«Политический дискурс – это формальный обмен аргументированными мнениями относительно того, какой из нескольких альтернативных вариантов действий следует предпринять для решения социальной проблемы. Она направлена на то, чтобы вовлечь всех граждан в процесс принятия решения, убедить других (с помощью достоверной информации и логики) и разъяснить, какой курс действий был бы наиболее эффективным для решения социальной проблемы» [5]. Другими словами, основная цель политика – сформировать мировоззрение людей и повлиять на их поведение. Таким образом, политический дискурс рассматривается в целом как инструмент формирования общественного консенсуса, учитывающий интересы и мнения как большинства, так и меньшинства населения. Политическая коммуникация должна соответствовать всем критериям специфики социальной системы, в которой она формировалась.

Отсутствие реальной свободы слова, жесткая централизация власти, преследование инакомыслия в обществе и, как следствие, недоступность альтернативных источников информации для широкой общественности делают политическую речь демонстративной, искусственной или откровенно «фейковой». Все это вызывает необходимость при передаче информации использовать такие яркие языковые средства как метафора, чтобы оказать максимальное эмоциональное воздействие с целью изменить ментальность и вытекающую из нее политическую картину мира в сознании человека. Многие исследователи современного политического дискурса (Бадаев, Чудинов, 2008; Солопова, 2011, 2013; Бабушкина, Шпак, 2018; Барташова, 2019; Блох, Резникова, 2016; Будаев, Ворошилова, Дзюба, Красильникова, 2017; Зданевич, 2014; Калинин, 2009; Карамова, 2014; Кауфова, 2017; Колесникова, 2011; Линнас, 2006; Маслова, 2011; Михалева, 2009; Павлова, 2010; Парастаев, 2010, 2011, 2012; Паули, 2011; Попова, Таратынова, 2012; Репина, 2012; Филатова, 2004; Babelyuk, Koliasa, 2023) в дополнение к другим его особенностям выделяют высокую степень метафоричности.

Метафора всегда представляла особый интерес для ученых и писателей. Известный немецкий философ и писатель Ф. Ницше называл метафоры «языком Бога-творца». Начиная с XX века, французские филологи П. Фонтанье и Н. Бозе создали типологию тропов, в которой они впервые выделили особые свойства метафоры по сравнению с метонимией и синекдохой (Fontanier, 1977, 1979, 1980; Beauzee, 1974). Изучением метафоры занимались многие ученые (Лакофф, Джонсон, 2004; Будаев, Чудинов, 2008; Чудинов, 2013, 2016; Musolff, 2000; Flusberg, Matlock, Thibodeau, 2018; Лиходеев, 2018; Коваль, Кураш, Аматов, 2019; Апресян, 2020; Сурова, 2016; Спицына, Медведева, 2012; Ильядис, Калашова, 2018; Белт, 2017; Seixas, 2021). Ж. Фоконье и М. Тернер рассматривают метафору как мыслительную операцию, инструмент познания, структурирования и понимания окружающей среды [4, с. 340–342]. По мнению Лакофф, «метафора – это не просто риторический прием, она также играет роль в структурировании человеческого мышления» [2, с. 128].

При изучении метафоры важно учитывать целевые установки, политические убеждения и личные качества автора, а также особенности восприятия данного текста аудиторией. Анализируя метафорические модели, можно выделить их типичные сюжеты, векторы концептосферы, продуктивность и частотность, речевые жанры, социальные ситуации, а также особенности прагматического воздействия на адресата в определенных областях коммуникации и т. д. Метафоры в журналистских текстах США выполняют концептуальную функцию, основанную на их способности формировать новые понятия [1]. Концепты выступают в качестве социально-когнитивной основы общения для людей с различным индивидуальным опытом.

Весь сложный конгломерат концептуальных метафор современной американской журналистики объединен на семантическом уровне, поскольку описывает один и тот же объект – мир социальной и политической жизни с точки зрения человека [6]. В своем исследовании мы выделяем следующие группы концептуальных метафор в речах американских политиков:

1. Socio-political life – man (Общественно-политическая жизнь – человек);
2. Socio-political life – the road (Общественно-политическая жизнь – дорога);
3. Socio-political life – nature (Общественно-политическая жизнь – природа);
4. Socio-political life – day/night, light/darkness (Общественно-политическая жизнь – день/ночь, свет/тьма);
5. Socio-political life – war (Общественно-политическая жизнь – политическая жизнь – война);
6. Socio-political life – theater (Общественно-политическая жизнь – театр);
7. Socio-political life – construction (Общественно-политическая жизнь – строительство);
8. Socio-political life – visual arts (Общественно-политическая жизнь – изобразительное искусство;
9. Socio-political life – education (Общественно-политическая жизнь – образование);
10. Socio-political life – sport (Общественно-политическая жизнь – спорт).

В группе «Общественно-политическая жизнь – человек» говорящий концептуализирует политические реалии в виде частей тела, физиологических действий и потребностей. В приведенных примерах можно выделить упадок и становление идеологий, социальных изменений и социально-экономических проблем:

— The promise of America **was born** (обещание рождения Америки)
— **the birth** of a new millennium (рождение нового тысячелетия);
— **the death** of Communism (смерть коммунизма);
— **the face** of evil (лицо зла).

Иногда социальные проблемы метафорически представлены в виде больных людей. Эти примеры описывают проблемы в экономической, социальной, моральной и национальной сферах:
— to nourish **starved bodies** (чтобы накормить изголодавшиеся тела);
— feed **hungry minds** (накормить голодные умы).

В группе «Общественно-политическая жизнь – природа» прослеживается сравнение политической реальности с явлениями природы:
— President Obama and Secretary Clinton created **a vacuum (**Президент Обама и госсекретарь Клинтон создали вакуум);
— **winter** of our hardship (зима наших трудностей).

В группе «Общественно-политическая жизнь – жизнеустройство» метафорически обозначены политические структуры, развитие общества и страны в целом. Приведенные примеры описывают развитие страны или отдельных структур:
— Over the last 2 years, we have begun **to fully rebuild** the United States Military (За последние 2 года мы начали полностью перестраивать Вооруженные силы Соединенных Штатов);
— **a laboratory** of democracy (лаборатория демократии).

Метафоры «Общественно-политическая жизнь – день – ночь/свет – тьма» выделяются в отдельную группу, поскольку с древних времен смена дня и ночи накладывала особый отпечаток на человеческое сознание. Основой для этой модели является противопоставление, где «DAY – NIGHT" = "GOOD – EVIL» (ДЕНЬ – НОЧЬ = ДОБРО – ЗЛО):
— Right now, China would become **the night** (прямо сейчас Китай превратился бы в ночь);
— each of us has tried to be one of those thousand points of **light** (каждый из нас пытался стать одной из этих тысяч точек света);
— **the star** that guides us still (звездой, которая до сих пор ведет нас).

Модель «Общественно-политическая жизнь – война» используется для концептуализации политической борьбы и процессов в международной политике. «Военные метафоры повсеместно встречаются при обсуждении самых разных вопросов – от политических кампаний до войн с преступностью, наркотиками, бедностью» [3, с. 487]. Эти метафоры довольно часто используются американскими президентами, что связано с позицией Соединенных Штатов на мировой арене как международного арбитра и борца за демократические ценности:
— Protracted conflicts become **battles** of endurance, where attrition becomes the silent, relentless weapon (Затяжные конфликты превращаются в битвы на выносливость, где истощение становится тихим, неумолимым оружием);
— Diplomatic negotiations can resemble **a game of brinkmanship**, where nations tread a fine line between **peace and conflict** (Дипломатические переговоры могут напоминать игру на грани войны, в которой нации проходят по тонкой грани между миром и конфликтом);
— In ideological **conflicts**, **war** becomes **a battleground** of ideas, where hearts and minds are the ultimate prize (в идеологических конфликтах война превращается в поле битвы идей, где главным призом становятся сердца и умы).

Модель «Общественно-политическая жизнь – спорт» отражает политическую реальность как спортивное событие, соревнование. Америку и американский народ сравнивают со спортсменом, которому нужны победы:
— America will start **winning** again (Америка снова начнет побеждать).

Таким образом, анализ выступлений американских политиков показал, что наиболее продуктивным инструментом убеждения является метафора, которая позволяет передать новую идею или мысль с помощью образных, но простых по структуре языковых выражений.

Выводы

Метафорические конструкции являются одним из методов познания реальности и средством формирования мировоззрения человека. Политические метафоры несут оценочную нагрузку, тесно связаны с типом политического мышления и отражают особый способ восприятия политических реалий адресатами. Политические речи пронизаны приемами манипулирования, аргументации и внушения, поскольку с ними обычно работают целые команды специально обученных спичрайтеров, психологов, аналитиков и т. д.

Метафора – не единственное, но одно из наиболее эффективных средств суггестивного и идеологического воздействия на сознание масс, поскольку она представляет информацию в более понятной для людей форме. С помощью метафоры можно формировать представления о различных сферах человеческой деятельности и окружающей среде в целом, манипулировать общественным мнением, эмоционально воздействовать на сознание людей, фокусируясь на болевых точках общественного сознания, тем самым порождая агрессию, страх, тревогу или уверенность, спокойствие, решительность и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политической коммуникации: монография / – М, 2008. – 248 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004. – 256 с.
3. Петрушова Е.В. Метафора «Surrender» как инструмент убеждения в англоязычном политическом дискурсе / Казанская наука: научный журнал. – №12, г. Казань, ООО «Рашин сайнс», 2024. – С. 485–488.
4. Fauconnier G., Turner M, The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities, N.Y., 2002. – pp. 22-24, 340-342.
5. Geeraerts D. Conceptual Structure and Conceptual Variation. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2017. 345 p.
6. Koliasa O., Naboka O. Political speech as a genre of political discourse. The VIII International Scientific and Practical Conference «Theoretical and practical methods of science development», February 27–March 01, 2023, Milan, Italy. 224 p.

© Петрушова Елена Вадимовна (Petrushova_el87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.42

УДОВОЛЬСТВИЕ ОТ ИЗУЧЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

THE PLEASURE OF LEARNING SPANISH IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

N. Saulich
V. Lapina

Summary: The issue of language anxiety has always interested researchers, psychologists, and teachers. This article investigates the influence of several factors on the pleasure derived from learning Spanish language in universities. The article specifically analyses whether having a past experience of learning Spanish, studying Spanish at home, and the amount of time spent in studying Spanish at home influences the pleasure of learning Spanish language. In addition, the influence of the age and gender of students were also examined. To test the research hypotheses, a survey of university students was conducted in the city of Ekaterinburg, and the Pearson correlation coefficient was used for data analysis. The results show that learning Spanish language at home has the most significant relationship with getting pleasure from the language.

Keywords: Spanish language, student, language anxiety, foreign language, language pleasure, university, second language.

Саулич Наталья Александровна
Преподаватель, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
saulich_na@usue.ru
Лапина Валентина Юрьевна
Преподаватель, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
lapina_vu@usue.ru

Аннотация: Проблемы языковой тревожности всегда интересовали исследователей, психологов и педагогов. В данной статье исследуется влияние нескольких факторов на удовольствие, получаемое от изучения испанского языка в университетах. В статье конкретно анализируется, влияет ли прошлый опыт изучения испанского языка, изучение языка дома и количество времени, потраченного на это, на удовольствие от процесса данного языка. Кроме того, изучались возраста и пола студентов. Для проверки гипотез исследования был проведен опрос студентов ВУЗов города Екатеринбурга. Для анализа данных использован коэффициент корреляции Пирсона. Результаты показывают, что изучение испанского языка дома имеет наиболее значимую связь с получением удовольствия от процесса.

Ключевые слова: испанский язык, студент, языковая тревожность, иностранный язык, языковое удовольствие, университет, второй язык.

Введение

Стресс – один из естественных и неизбежных аспектов жизни современного человека, определяемый как физиологическая реакция человека на угрожающие раздражители окружающей среды [6]. Академический стресс влияет на психическое и физическое здоровье студентов и их способность эффективно выполнять домашние задания [5]. Кроме того, высокий уровень стресса приводит к негативным психологическим, эмоциональным и физическим последствиям, таким как сонливость, ослабление иммунной системы и болезни, что, естественно, ведет к снижению успеваемости в учебе [13]. Иностранный язык является одной из обязательных дисциплин в вузе. Зачастую в вуз на неязыковые специальности приходят студенты, которые уделяли мало вниманию этому предмету в школе, и преподавателям приходится не только подтягивать их базовые знания и формировать языковую компетенцию, но и работать над формированием межкультурной коммуникативной компетенции, а также обучать иностранному языку для специальных целей. Естественно, в процессе работы многие студенты могут испытывать стресс.

Выучить иностранный язык – занятие не из простых, но, если у человека действительно есть искреннее желание это осуществить, он может вполне успешно с этим справиться. Тот факт, что изучение иностранных языков актуально в жизни многих людей, ни у кого не вызывает сомнений. Возможность обучаться и работать в других странах, приобретение новых контактов, как деловых, так и дружеских, чтение профессиональной литературы на языке – все эти факторы делают изучение иностранного языка все более привлекательным для людей, в особенности для студентов. При этом процесс обучения представлен множеством трудностей, среди которых можно выделить стресс от изучения иностранного языка или языковая тревожность. Исследователи Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коуп первыми показали, из чего состоит языковая тревожность и как ее можно измерить [7]. Позднее на эту тему вышло немало научных статей и книг, среди которых были рассмотрены разные причины возникновения стресса [8; 18].

На сегодняшний день о феномене языковой тревожности продолжают говорить многие зарубежные и российские исследователи, но, ввиду своей многоаспектности и того, что понимание ее природы зависит от самого изучаемого языка, среды обучения и многих других факторов, он остается недостаточно изученным. При этом стресс является неизбежной и естественной реакцией, препятствием в освоении второго языка, и,

как доказательство, изучающие язык люди часто сталкиваются с множеством проблем. Конечно же, стресс является одной из важных образовательных проблем, которая может оказать негативное влияние на академическую успеваемость студентов [10; 14]. Еще одной причиной стресса может служить чрезмерное ожидание студента от себя самого, что приводит к фактическому и объективному давлению, оказываемого на самого же обучающегося. Следует сказать еще и о восприятии изучаемого языка студентами. Этот фактор тоже формирует тревожность: ведь ожидания ученика относительно сложности чужого языка, а также способа его преподавания часто не оправдываются в действительности [2; 12].

С другой стороны, изучение иностранного языка не ограничивается лишь стрессом, поскольку студенты получают удовольствие от этой деятельности, и она глубока и многогранна [1]. Изучения иностранного языка не ограничивается временем, проведенным в классе за партой, потому что это может оказаться стремлением всей жизни, которое со временем будет только развиваться. Многие студенты находят удовольствие в непрерывном процессе приобретения нового словарного запаса, изучении новой грамматики и общения с носителями языка [3; 9]. Постоянное изучение языка порождает чувство любопытства и желание учиться на протяжении всей жизни. Процесс изучения языка представляет собой уже погружение в новую культуру, понимание разных точек зрения и построение связей с другими людьми.

Также умение общаться на иностранном языке может значительно улучшить карьерные перспективы, ведь многие студенты начинают работать в процессе обучения в университете. Многие фирмы ценят сотрудников, говорящих на иностранном языке, поскольку они могут общаться с клиентами и коллегами из разных стран, расширяя тем самым сферу деятельности организации. Таким образом, знание языка может помочь с получением работы, связанной с международными поездками, межкультурным сотрудничеством и переговорами [11; 16]. Такие специалисты часто рассматриваются как ценные сотрудники, которые могут привести свою организацию к привлечению новых партнеров из-за рубежа. Работа на таких должностных позициях приводит к увеличению ответственности и возможностей занятия руководящих должностей, а это в свою очередь способствует карьерному росту и увеличению заработной платы сотрудника. Здесь следует упомянуть не только о профессиональном удовольствии от изучения иностранного языка и получении финансовой выгоды от этого, но и личностный рост и удовлетворение от вклада в создание более взаимосвязанного мира. Эта культурная компетентность неоценима в современном глобализированном обществе, где понимание и уважение разнообразия имеют важное значение для успеха [9; 11; 17].

Еще одной причиной получения удовольствия является путешествие в страну изучаемого языка, ведь способность общаться на другом языке также может улучшить впечатления от путешествий, позволяя учащимся более полно погрузиться в местную культуру и установить совершенно иные связи с местными жителями. Это чувство принадлежности и связи может быть невероятно полезным, укрепляя идею о том, что язык — это не просто инструмент общения, а мост, который соединяет нас с другими [4].

Целью данной статьи является анализ факторов, способствующих получению удовольствия от изучения испанского языка среди студентов Екатеринбурга. Мы специально изучаем, влияют ли следующие факторы на уровень удовольствия, которое студенты университетов получают от изучения испанского языка: демографические факторы, предыдущий опыт изучения испанского языка, мотивация изучать испанский язык дома и продолжительность изучения испанского языка.

Методология

Это исследование основано на опросе студентов университета в городе Екатеринбурге, которые выбирают испанский язык в качестве второго иностранного языка для обучения. Данные опроса были собраны в период с 1 сентября 2024 года по 20 ноября 2024 года. В связи с эмпирическим характером этого исследования был использован удобный метод выборки. Кроме того, в общей сложности было проведено семьдесят пять опросов среди студентов Уральского государственного экономического университета и Уральского государственного педагогического университета. Небольшое количество опросов объясняется тем, что испанский язык менее популярен среди студентов университетов, чем другие международные языки, такие как английский. Однако в опросе приняли участие 35 студентов, что составляет примерно 47% респондентов. Демографические характеристики 35 ответов, полученных в ходе этого исследования, являются репрезентативными для группы студентов, изучающих испанский язык в этих двух университетах.

Для анализа данных сначала был использован описательный метод статистического анализа результатов опроса. Затем был использован корреляционный анализ Пирсона [15] для изучения того, как несколько факторов влияют на удовольствие студентов университетов от изучения испанского языка. Корреляционный анализ Пирсона исследует взаимосвязь между следующими четырьмя вопросами опроса: *доставляет ли Вам удовольствие изучение испанского языка? Изучали ли Вы испанский язык в школе? Занимаетесь ли Вы испанским языком дома? Сколько времени Вы уделяете домашнему заданию?* Цель этого анализа - эмпирически проверить,

влияют ли такие факторы, как прошлый опыт изучения испанского языка, интерес к изучению испанского языка дома и количество времени, которое студенты тратят на изучение испанского языка дома, на удовольствие от изучения испанского языка студентами университетов. Кроме того, было изучено влияние демографических факторов, в частности возраста и пола. Мы специально стремились проверить следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Изучение испанского языка в школе влияет на удовольствие, получаемое от изучения испанского языка в университете.

Гипотеза 2. Изучение испанского языка дома влияет на удовольствие, получаемое от изучения данного иностранного языка.

Гипотеза 3. Количество времени, затрачиваемого на выполнение домашних заданий по испанскому, положительно влияет на удовольствие, получаемое от изучения данного иностранного языка.

Гипотеза 4. Пол влияет на удовольствие, получаемое от изучения испанского, и женщины могут находить испанский более приятным, чем мужчины.

Гипотеза 5. Возраст влияет на удовольствие, получаемое от изучения испанского языка, и школьникам испанский может доставлять больше удовольствия, чем студентам.

Результаты этих анализов представлены в следующем разделе.

Результаты

Опрос содержал два основных демографических вопроса: о возрасте и поле. На рисунках 1 и 2 показано распределение респондентов по возрасту и полу.

На рисунке 1 показан пол студентов университета, принявших участие в опросе. На рисунке показано, что 30 респондентов, или 86% студентов, принявших участие в опросе, были женщинами, в то время как 5 респондентов, или 14% опрошенных, были мужчинами.

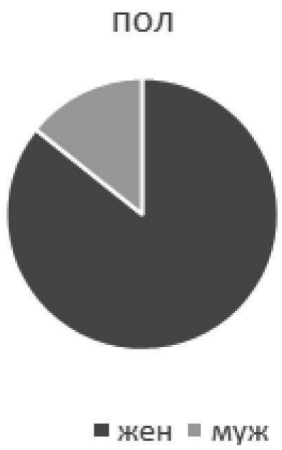


Рис. 1. Пол респондентов, участвовавших в опросе
Источник: составлено автором по материалам исследования

На рисунке 2 показан возраст участников опроса. Результаты показывают, что большинству студентов, принявших участие в опросе, было либо 19, либо 20 лет. 16 студентам было 19 лет, а 12–20 лет. Кроме того, 4 студентам был 21 год, двум студентам было по 22 года, а одному студенту было 23 года.

В таблице 1 приведены основные ответы участников на вопросы анкеты. Из таблицы 1 видно, что более 88% всех участников не изучали испанский язык в школе. Однако большинство учащихся (57%) в настоящее время изучают испанский язык дома. Более того, более 91% всех участников опроса считают, что преподавателям

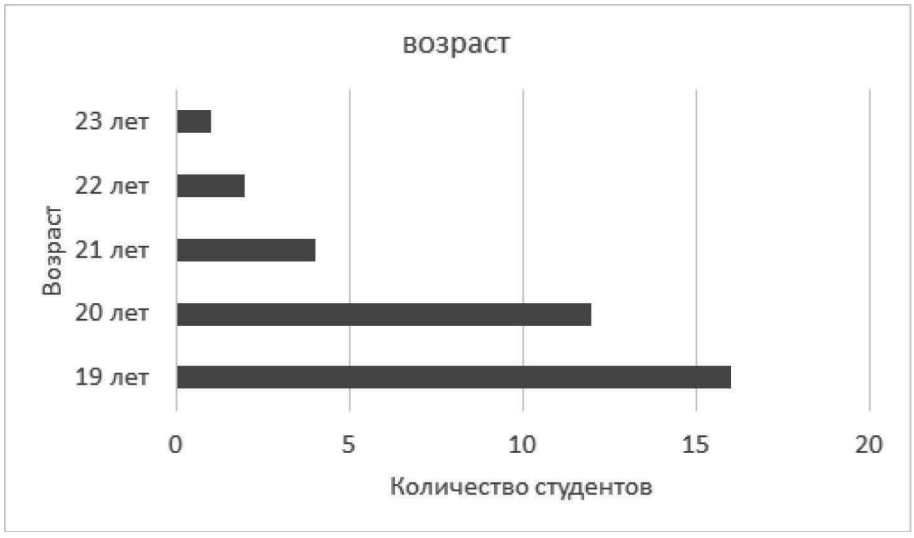


Рис. 2. Возраст респондентов опроса
Источник: составлено автором по материалам исследования

необходимо давать студентам домашние задания по испанскому языку. Это означает, что студенты, изучающие испанский язык, мотивированы совершенствовать свои знания языка. Анализ количества времени, затрачиваемого учащимися на выполнение домашних заданий, представлен на рисунке 3. Кроме того, из таблицы 1 также видно, что доля студентов, испытывающих трудности при изучении испанского языка, и тех, у кого это не получается, практически равны. Однако более 65% студентов не испытывают стресса при изучении испанского языка. Кроме того, студенты считают, что размер класса значительно влияет на эффективность изучения испанского языка. И наконец, хотя студенты говорят, что изучать второй иностранный язык непросто, подавляющему большинству из них нравится изучать испанский. (Рис. 3.)

Таблица 1.

Основные ответы на опрос об изучении испанского языка.

Вопрос	Количество студентов	% от общего числа
Изучали ли ВЫ испанский язык в школе?		
Нет	31	88,6 %
да	4	11,4 %
Занимаетесь ли Вы испанским языком дома?		
Нет	15	42,9 %
да	20	57,1 %
Как, по Вашему мнению, нужно ли давать домашнее задание?		
Нет	3	8,6 %
да	32	91,4 %
Испытываете ли Вы затруднения при изучении испанского языка?		
Нет	17	48,6 %
да	18	51,4 %
Испытываете ли Вы при этом стресс?		
да	12	34,3 %
нет	23	65,7 %
Влияет ли количество студентов в группе на эффективность изучения испанского языка?		
Да	28	80,0 %
Нет	7	20,0 %
Доставляет ли Вам удовольствие изучение испанского языка?		
Да	26	74,3 %
не совсем	9	25,7 %
Легче ли Вам изучать второй иностранный язык по сравнению с первым иностранным языком?		
Да	15	42,9 %
Нет	20	57,1 %

Источник: Составлено автором по материалам исследования.

На рисунке 3 показан ответ студентов на следующий вопрос анкеты: сколько времени Вы уделяете домашнему заданию? Здесь показано, что учащиеся тратят разное количество времени на выполнение домашней работы по испанскому языку. Например, время варьируется от 0 минут (один ученик) до 300 минут (2 ученика). Однако самым оптимальным временем для выполнения домашней работы опрошенные считают 60 минут. Кроме того, были заданы вопросы о том, какие конкретные разделы испанского языка являются трудными для изучения учащимися. Результаты этого анализа представлены на рисунке 4.

На рисунке 4 показаны результаты ответов учащихся на следующий вопрос опроса: оцените по шкале от 1 до 5 сложность изучения составляющих частей испанского языка по аспектам? Здесь видно, что грамматика, чтение и аудирование являются наиболее сложными составляющими испанского языка для учащихся. С другой стороны, учащиеся считают чтение и, в меньшей степени, письмо самыми простыми составляющими испанского языка. После этих анализов мы приступили к проведению корреляционного анализа Пирсона.

Результаты корреляционного анализа Пирсона представлены в таблице 2. Вопреки нашей гипотезе, анализ показал, что изучение испанского языка в школе негативно связано с получением удовольствия от испанского языка при поступлении в университет. Это означает, что учащиеся не получили положительных впечатлений от качества уроков испанского языка в школах. Кроме того, результаты исследования влияния пола свидетельствуют о том, что мужчины могут получать больше удовольствия от изучения испанского языка, чем женщины. Однако оба эти фактора не были статистически значимыми. С другой стороны, таблица 2 показывает весьма положительное и статистически значимое влияние изучения испанского языка дома. Это означает, что учащиеся, которые изучают испанский язык дома, с гораздо большей вероятностью найдут изучение испанского языка приятным занятием. Кроме того, количество времени, которое учащиеся тратят на выполнение домашних заданий по испанскому языку, также оказывает положительное и статистически значимое влияние на удовольствие, которое они получают от изучения языка. Эти два результата, вероятно, объясняются тем, что учащиеся, которые проводят много времени, изучая испанский дома, лучше владеют языком и более уверенно говорят на нем. Таким образом, эти учащиеся с большей вероятностью найдут этот опыт приятным.

Заключение

Изучение иностранного языка открывает двери для новых социальных связей и сетевых возможностей. В условиях растущей глобализации мира способность общаться на нескольких языках является ценным акти-

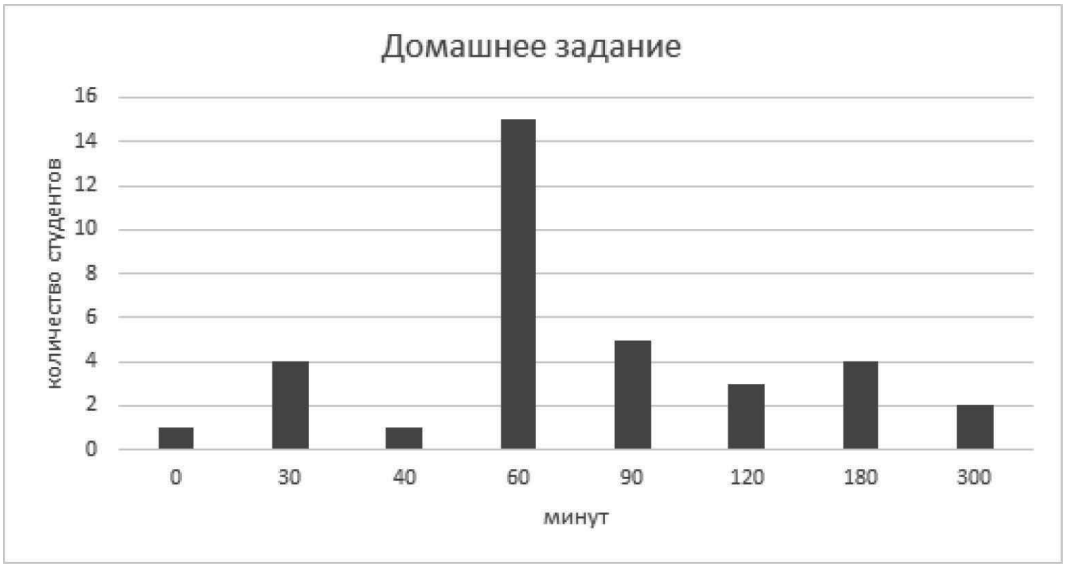


Рис. 3. Время, затраченное на выполнение домашнего задания
Источник: составлено автором по материалам исследования.

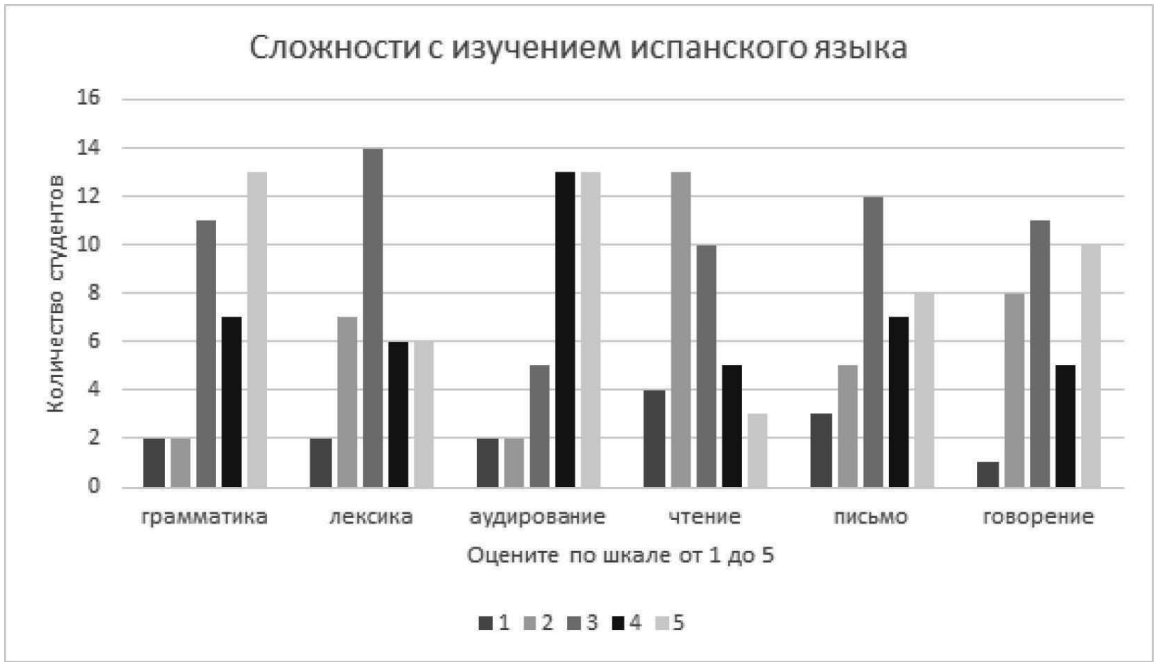


Рис. 4. Оценка сложности изучения испанского языка
Источник: составлено автором по материалам исследования.

Таблица 2.

Корреляционный анализ Пирсона.

	Пирсона: Удовольствие от испанского языка	df	p-значение	95% ДИ выше	95% ДИ ниже
Испанский в школе	-0.200	33	0.250	0.143	-0.500
Испанский язык дома	0.679***	33	< .001	0.826	0.447
Время на домашней задания	0.356*	33	0.036	0.616	0.026
Пол	-0.240	33	0.165	0.101	-0.531
Возраст	-0.083	33	0.637	0.258	-0.405

Источник: * p <.05, ** p <.01, *** p <.001

вом. Это позволяет людям налаживать дружеские и профессиональные отношения, преодолевая культурные границы [4; 9; 11]. Изучающие язык часто оказываются в разнообразной среде, где они могут взаимодействовать с людьми разного происхождения, развивая чувство общности и принадлежности. Личные отношения, обогащение впечатлениями от путешествий, способность общаться на нескольких языках открывает мир возможностей, и конечно же является очень привлекательным для молодых людей. Открытие перспектив карьерного роста и высокого заработка, возможность работы за границей – еще одна грань удовольствия, которая делает изучение иностранного языка привлекательным уже для личной жизни.

Изучение иностранного языка не только дает людям языковые навыки, необходимые для общения с миллионами говорящих, но также дает представление о богатой истории и культурной практике этого мира. Такое понимание может привести к более информированному взгляду на геополитические вопросы, способствуя диалогу и сотрудничеству в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner // Positive Psychology in SLA / ed. MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. Multilingual Matters, 2016. P. 215–236.
2. Dewey D.P., Belnap R.K., Steffen P. Anxiety: Stress, Foreign Language Classroom Anxiety, and Enjoyment During Study Abroad in Amman, Jordan // Annual Review of Applied Linguistics. 2018. Vol. 38. P. 140–161.
3. Dörnyei Z. Motivation in second and foreign language learning // Language Teaching. 1998. Vol. 31, № 3. P. 117–135.
4. Ek J.A. van. Objectives for Foreign Language Learning. Germany: Council of Europe, 1993. 84 p.
5. Eyni S. et al. The role of Creative Thinking, Mindfulness and Emotional Intelligence in Predicting the Academic Stress of Gifted Students // Thinking and Children. INSTITUTE FOR HUMANITIES AND CULTURAL STUDIES, 2021. Vol. 11, № 2. P. 183–210.
6. Fraser A.M. et al. Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 91. P. 48–58.
7. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, № 2. P. 125–132.
8. Jahara S.F. et al. The core of self-assessment and academic stress among EFL learners: the mediating role of coping styles // Lang Test Asia. 2022. Vol. 12, № 1. P. 21.
9. Kubota R. Learning a foreign language as leisure and consumption: enjoyment, desire, and the business of eikaiwa // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Routledge, 2011. Vol. 14, № 4. P. 473–488.
10. O'Neill M., Yoder Slater G., Batt D. Social Work Student Self-Care, and Academic Stress // Journal of Social Work Education. Routledge, 2019. Vol. 55, № 1. P. 141–152.
11. Peltokorpi V. The "language" of career success: The effects of English language competence on local employees' career outcomes in foreign subsidiaries // J Int Bus Stud. 2023. Vol. 54, № 2. P. 258–284.
12. Proietti Ergün A.L., Ersöz Demirdağ H. The relation between Foreign Language Enjoyment, subjective well-being, and perceived stress in multilingual students // Journal of Multilingual and Multicultural Development. Routledge, 2024. Vol. 45, № 7. P. 2575–2587.
13. Ramadhani N., Mahmudiono T. Academic Stress is Associated with Emotional Eating Behavior Among Adolescent. 2021. Vol. 16, № 1. P. 38–47.
14. Reddy K.J., Menon K.R., Thattil A. Academic Stress and its Sources Among University Students // Biomedical and Pharmacology Journal. 2018. Vol. 11, № 1. P. 531–537.
15. Sedgwick P. Pearson's correlation coefficient // BMJ. British Medical Journal Publishing Group, 2012. Vol. 345. P. e4483.
16. Wenjun, Z. The effects of personal-organizational fit on employee's positive work attitudes: An entrepreneurial orientation perspective / Z. Wenjun, S. V. Panikarova, L. Zhiyuan // The Manager. – 2024. – Vol. 15, No. 1. – P. 15-34. – DOI 10.29141/2218-5003-2024-15-1-2. – EDN JXONRO.
17. Пань Л. Совместная деятельность и гибкая модель занятости / Л. Пань, Е. В. Нехода // Управленец. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 52–66. – DOI 10.29141/2218–5003–2024-15-4-5. – EDN PMHNSV.
18. Романов П.С. Эволюция взглядов зарубежных исследователей на проблему лингвистической тревожности при изучении иностранных языков // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ. / ed. Барановская Т.А. 2013. P. 209–224.

© Саулич Наталья Александровна (saulich_na@usue.ru), Лапина Валентина Юрьевна (lapina_vu@usue.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.44

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ, РЕАЛИИ

VIDEO RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY: FEASIBILITY, PRINCIPLES, REALITIES

I. Stikhina
V. Lapina

Summary: Based on the analysis of the researchers' works, students' survey and practical experience of using video resources in foreign language classes, the authors summarize the principles of work with video materials, substantiate the approach to their selection, develop and explain the «through viewing method». An example of a work cycle with one of the video fragments is given: tasks and specific exercises for each stage are offered; the results of the work done are summarized.

Keywords: video resource, video material, foreign language, language environment, motivation, fiction film, exercises.

Стихина Ирина Александровна
Кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
stihina_ia@usue.ru
Лапина Валентина Юрьевна
старший преподаватель, Уральский государственный экономический университет, (г. Екатеринбург)
lapina_vu@usue.ru

Аннотация: На основе анализа работ исследователей, практического опыта использования видео ресурсов на занятиях по иностранному языку и опроса студентов авторами обобщаются принципы организации работы с видеоматериалами, обосновывается подход к их выбору, разрабатывается и объясняется «метод сквозного просмотра». Приводится пример цикла работы с одним из видеофрагментов: ставятся задачи, демонстрируются упражнения для каждого из этапов, обобщаются результаты проделанной работы.

Ключевые слова: видео ресурс, видеоматериал, иностранный язык, языковая среда, мотивация, художественный фильм, упражнения.

Введение

Необходимость развития коммуникативной компетенции обучающихся, которая позволит им использовать коммуникативные технологии на иностранных языках с целью профессионального и академического взаимодействия, мотивирует исследователей искать максимально эффективные способы воздействия на студентов в рамках искусственной языковой среды занятий по иностранному языку. Обычно отмечаются следующие средства создания языковой среды: аутентичные элементы обстановки в аудитории; общение с обучающимися только на изучаемом языке; метод действий; аудиолингвальный и аудиовизуальный методы; когнитивный метод (речевые и коммуникативные упражнения после просмотра видеофрагмента) и др. [1; 2; 9].

В данной статье мы хотим обратить внимание на видео ресурсы, которые играют важную роль в создании языковой среды – погружают в культурные реалии и менталитет носителей. Отмечается, что использование видеоматериалов способствует развитию как само мотивации – когда сам фильм интересен обучающемуся, так и мотивации – когда в процессе работы с видео студенту становится ясно, что понимание контента на иностранном языке возможно и реально, а это придаёт уверенность, развивает стремление к дальнейшему обучению и совершенствованию [13, с.24].

Целью исследования является разработка методики работы с видеоматериалами на занятиях по иностранному языку. К практическим задачам относится определение подхода к выбору видео ресурсов и создание системы упражнений для видеоматериала. Методы проведения исследования включают контент-анализ работ современных авторов, рассматривающих данную проблематику, сопоставление и обобщение полученных результатов. Кроме того, использован метод опроса студентов, осуществлен анализ их мнений, а также обозначены дальнейшие перспективы работы с видеоматериалами.

Результаты исследования

Понимание развлекательного контента на иностранном языке и знакомство с новыми культурными реалиями являются важными факторами для студентов [17, с. 176]. Полагаем, можно говорить и об актуальности использования фильмов развлекательного характера, акцентирующих социокультурную составляющую, в качестве учебных видеоресурсов. Конечно, подход к выбору может быть иным: так, Н.Н. Гришко и Е.А. Конторович предлагают студентам экономического вуза фильмы на экономические темы [6, с. 14]. Н.В. Коноплюк рекомендует использовать в рамках методики кейсов фрагменты фильмов с тематикой, соответствующей изучаемым разделам рабочей программы дисциплины [11, с. 24]. Подходы к выбору материала фильма могут варьироваться, но очень важно, чтобы выбор фильма со стороны педагога был продуманным, а логика заданий позволяла сту-

дентам совершенствовать их знания и навыки. В связи с этим нельзя не упомянуть о том, что работа с видеоматериалами требует от преподавателя большой подготовки, так как упражнения к фильму нужно создавать самостоятельно.

Существует целый ряд рекомендаций и требований, разработанных авторами. Так, отмечается, что предпочтительнее предлагать для просмотра короткие видео(фрагменты). О.В. Кряхтунова, Л.В. Садовина подчёркивают, что даже фрагменты длиной 4–5 минут обладают высокой плотностью и насыщенностью информации, и работа с ними может продолжаться достаточно долго и интенсивно [12; 16]. Акцентируется необходимость «дозировать» работу с видео в т. ч. во избежание перегрузок обучающихся и снижения их мотивации. Для этого авторы предлагают использовать один тематически фрагмент видео на занятии [13, с. 346]. Декларируются «принцип соответствия видео фрагмента теме занятия» и «принцип краткости видеофрагмента» [4, с. 45]. Доступность и соответствие языковому уровню обучающихся также важны [3, 13]. При этом продолжительность видео должна быть не более 10 минут, а частота его предъявления – не чаще 1 раза в неделю. Е.В. Левшикова уточняет: объяснения преподавателя обязательны, как и работа с упражнениями на после демонстрационном этапе. В целом, видео рассматривается как дополнительный материал на занятии иностранным языком [13, с. 346].

Исследователи отмечают, что работа с видеотекстом аналогична работе с любым текстом. Она включает три этапа, которые обозначают по-разному: 1) до текстовый/ пред демонстрационный/ пред просмотровый/ вводные упражнения/ подготовительный; 2) текстовый/ демонстрационный/ просмотровый/ *Reading and Talking* / процессуальный и 3) после текстовый/ после демонстрационный/ пост просмотровый/ творческий/ *Follow up assignments* [4; 6; 7; 16].

Мы полагаем, что художественные фильмы особенно привлекают обучающихся в силу многих факторов, в частности, благодаря развлекательному содержанию, захватывающему сюжету, игре актёров. Просмотр такого фильма, работа с его языковым материалом и обсуждения будут для студентов нескучной альтернативой работе с текстом в учебнике. Вышеизложенное доказывает проведённый нами опрос студентов бакалавриата Уральского экономического университета. В опросе принимали участие три группы, в общей сложности 45 человек. Было задано несколько вопросов: об отношении к использованию видеоматериалов на занятиях по иностранному языку; о целесообразности, оптимальной периодичности их использования; о предпочитаемых жанрах и формате; об упражнениях на основе видеоматериала. Также было предложено поделиться конкретными названиями фильмов, подходящих для просмотра на занятиях по английскому языку.

Учитывая мнения исследователей и обучающихся, мы предлагаем акцентировать следующие пункты при использованию видео ресурсов на занятиях по иностранному языку:

1. Выбрать фильм развлекательного характера (комедию, возможно, анимационный фильм или комедийную драму с фокусом на эмоциональных аспектах и конфликте героев) с увлекательным сюжетом, что обеспечит заинтересованность обучающихся и вследствие этого как повышение их мотивации к работе с заданиями по видеофрагментам, так и более эффективное запоминание/ усвоение языкового материала.
2. Разделить фильм на условные фрагменты длительностью до 10 минут; подготовить упражнения по каждому фрагменту в соответствии с предлагаемыми многими авторами этапами.
3. Используя «метод сквозного просмотра» один раз в неделю работать над видеофрагментами, чтобы в итоге охватить весь хронометраж фильма. Это необходимо для восприятия кинематографического произведения как единого целого, а также после демонстрационного обсуждения впечатлений и основных смыслов.

Обсуждение результатов

Для апробирования, предложенного нами «метода сквозного просмотра» мы выбрали анимационный фильм «Zootopia» («Зверополис») на английском языке с субтитрами на английском языке в трёх группах различных неязыковых профилей подготовки: «Судебная экспертиза», «Экономика» и «Пищевые биотехнологии». Языковой уровень студентов неоднородный, в основном, от A2 до B2. Использование субтитров в группах с таким составом участников с одной стороны, помогает, интенсифицировать восприятие аудио текста на иностранном языке, а с другой стороны, предоставляет дополнительную опору – визуализацию текста как вспомогательный инструмент при аудировании.

В рамках предложенного нами «метода сквозного просмотра» предлагались упражнения «трёх этапов»: претекстового, текстового и после текстового. Студенты должны были 1) понять основной смысл видеофрагмента и конкретные детали увиденного; 2) повторить ранее усвоенный лексический /грамматический материал, запомнить новый; 3) совершенствовать произношение; 4) формулировать собственные мысли, говорить на заданные темы.

Приведём в качестве примера работу над первым фрагментом фильма (5 минут 40 секунд). Нужно отметить, что в данном отрывке затронута проблема выбо-

ра профессионального пути, что соответствует изучаемой студентами в данном семестре теме «Job-hunting». Учебными задачами являются усвоение лексики по теме «Профессии», «Животные»; практика аудирования; тренировка произношения; говорение на тему «Профессия мечты». На претекстовом этапе обсуждается название фильма «Zootopia» и предлагается несколько вопросов по «животной» тематике фильма: -*Why is the film called Zootopia*? -*Who are its main characters? -What animals do your remember?* Также на этом этапе снимаются некоторые лексические сложности: в форме упражнения на сопоставление английского слова и русского эквивалента предоставляется список слов, которые могут вызвать затруднения (*maim – увечить, калечить; maul – терзать, рвать; treachery – вероломство* и т.д.).

На текстовом этапе предлагаются вопросы на понимание конкретных деталей: -*«At the beginning of the movie young animals present a play. Which professions were mentioned? »; -«What was the rabbit's name?»; -«What about the main character's background? What are her parents? » -«How many sisters and brothers does the main character have? »*. Также студенты заполняют пропуски во фразах персонажей, используя различные лексические единицы из видеофрагмента, например: «*But over time we moved beyond our primitive s___ ways» (savage); «Now, predator and p___ live in h____ » (prey, harmony)* и др.

На послетекстовом этапе даны вопросы для стимулирования самостоятельного говорения, дискуссии: -*«Why does Judy want to become a police officer?»; -«What's your opinion about the slogan" Anyone can be anything!"?»; -«What is the main character's dream and why? Is she determined to achieve her goal? How do you know? »; -«What is a "dream job"? Is it possible to get it? »* При выполнении дискуссионных заданий происходит в т.ч. развитие навыков совместно-творческой деятельности, которые особенно актуальны для трудового процесса в эпоху развития цифровых технологий и платформенной экономики [15, с. 56]. Для организации такой деятельности важна творческая способность педагога создавать необходимую атмосферу на занятиях, стимулировать говорение [10, с. 44].

Поставленные задачи были выполнены – в процессе просмотра видеофрагмента и работы над заданиями трёх этапов студенты: 1) практиковали аудирование для общего понимания и получения точной информации; 2) повторили и изучили ряд лексических единиц по темам «Животные», «Профессии»; 3) практиковали произношение и 4) говорение на тему «Профессия мечты». Грамматические аспекты были также интегрированы в работу (например, при формулировке ответов).

Опрос 45 студентов бакалавриата, в группах которых проводилась работа с видеофрагментами, показал следующее: 1) прежде всего, готовность и желание студентов смотреть видео на иностранном языке на занятиях (97,3 % положительно относятся к просмотру видео). 2) Жанр, предпочитаемый студентами – комедии (70,3%), остальные отметили разные жанры, мультфильмы, «что-то весёлое», что подтверждает идею о востребованности развлекательного компонента. 3) Анимационные фильмы 100% студентов считают актуальными для просмотра. 4) 89,2% студентов считают, что упражнения по видеофрагментам полезны: так лучше запоминаются новые слова и обороты, грамматические структуры, и только 10,8% полагают, что упражнения необязательны (лексика и так усваивается во время просмотра), при этом никто не считает упражнения бесполезными. 5) На занятии по иностранному языку студенты хотели бы смотреть комедийные или фантастические фильмы, например, «Гарри Поттер», «Один дома»; мультфильмы – «Шрек», «Элвин и бурундуки», «Головоломка», «Король Лев», «Рапунцель», «Рататуй» и др. Отмечалось, что интересуют мультфильмы студий Дримворкс, Пиксар, Дисней, популярные фильмы, которые знает большинство. В целом, выбор фильмов также подтверждает ориентацию студентов на комедийный жанр, развлекательный контент.

Потребность именно в таком контенте обусловлена, с нашей точки зрения, необходимостью получения положительных эмоций в непростое для молодых людей время, когда многие вынуждены совмещать работу с учёбой, жить в условиях повышенных психических и физических нагрузок. Как отмечают исследователи, настрой на позитивное времяпровождение, переключение на другую деятельность может снять напряжённое состояние, и просмотр фильма может быть подходящим вариантом, наряду с аутогенной тренировкой, релаксацией, водными процедурами, физическими нагрузками, чтением книги, прогулкой [5, с. 111; 8, с. 50].

Выводы и заключение

Существует масса рекомендаций по работе с видеоресурсами, во многом они повторяют и дополняют друг друга. К основным принципам относят: 1) подбор видеоматериалов в соответствии с тематической направленностью занятий, языковым уровнем обучающихся, мотивирующим потенциалом видеофрагмента; 2) краткость, «дозированность» видеофрагментов; 3) предварительную разработку упражнений «трёх этапов» и работу над видеофрагментом в соответствии с ними.

Мы предлагаем выбирать художественные фильмы развлекательного характера (комедии, анимационные фильмы) с захватывающим сюжетом, чтобы вызвать интерес обучающихся и мотивировать их к просмотру и работе с языковым материалом. По нашему мнению, при работе с художественным произведением желательно не нарушать целостность восприятия фильма, так как

драматургия произведения раскрывается в процессе его просмотра, поэтому предложенный нами «метод сквозного просмотра», позволяющий охватить художественный фильм целиком, является актуальным и целесообразным. При этом не нарушается принцип фрагментарной подачи материала на занятии, так как фильм делится на отрывки, которые студенты смотрят еженедельно. Это позволяет проводить работу с языковым материалом фильма на каждом занятии по иностранному языку, не перегружая обучающихся. Упражнения для каждого видеофрагмента должны быть предложены в рамках традиционных «трёх этапов» и выстроены согласно учебным задачам.

«Метод сквозного просмотра» подразумевает системность – необходимость смотреть фрагменты еженедельно, и требует кропотливой разработки системы упражнений к каждому видеофрагменту. Тем не менее, основываясь на опыте работы с фильмом на английском языке по «методу сквозного просмотра», можно утверждать, что высокая мотивация студентов и результаты усвоения языкового материала свидетельствуют о его перспективности и возможности применения с широким кругом фильмов на иностранном языке.

Одним из существенных вопросов сегодня остаётся вопрос о том, где найти соответствующие видеоресурсы на иностранном языке. Ранее множество исследователей указывали платформу YouTube, зарубежные сайты и иные материалы, который сейчас малодоступны или недоступны для просмотра в связи с политикой данных видеохостингов, СМИ и др. Однако ещё в 2022 году представитель АНО «Цифровые платформы» отметил, что «VK Видео» может заменить YouTube в России. По мнению эксперта, разработчики платформы многое сделали, чтобы стать занять лидерские позиции среди отечественных видеохостингов. Есть и другие варианты, например, Rutube, Дзен, однако иноязычных материалов там не так много. Конечно, имеются различные сайты, посвящённые фильмам и сериалам на иностранном языке, но если сайты демонстрируют видео по ссылкам из YouTube, то с просмотром возникнут проблемы. В связи с этим преподавателям рекомендуется создавать собственный каталог видеоресурсов на разные темы, предварительно скачав доступные видеоматериалы, например, с платформы VK видео. Такой каталог позволит выбирать подходящие видеоматериалы, разрабатывать систему упражнений к ним и успешно применять на занятиях по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабченко М.А. Создание искусственной языковой образовательной среды с помощью технологии «English every minute» или «Образовательная переменка» // Вестник науки и образования. 2020. №4–1 (82). С. 76–79.
2. Богачева А.В. Методы создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // БГЖ. 2021. №2 (35). С. 34–37.
3. Борщева О.В., Кузьмина Г.Ю. Видеохостинг YouTube в обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 03 (56). С. 5–12.
4. Васильева А.Г., Заспа О.А., Наянова М.А. К вопросу об использовании видео материалов на занятиях по иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 06 (71). С. 41–47.
5. Гитинова П.Ш., Гагиева Д.А., Борлакова З.А. Теоретические аспекты проблемы учебного стресса и стрессоустойчивости у студентов медицинских вузов и способы выхода из него // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77–2. С. 109–112.
6. Гришко Н.Н., Конторович Е.А. Использование видео на занятиях по иностранному языку как средство повышения мотивации студентов экономических вузов // Промышленность: экономика, управление, технологии. 2017. №2 (66). С. 11–14.
7. Данилова Ю.С. Видео ресурсы как средство создания коммуникативного взаимодействия на иностранном языке / Ю.С. Данилова // Стратегии развития современной науки: сборник научных статей. Том Часть II. – Москва: Издательство «Перо», 2019. С. 35–39. EDN NHAGOL
8. Ермакова Е.Г. Профилактические меры борьбы со стрессом в жизни студентов, причины, способы и средства снятия стресса. // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №9-2. International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 9-2 (48), 2020. С. 49–52. DOI: 10.24411/2500–1000-2020-11024
9. Жуковская И.Е., Хашимходжаев Ш.И., Амиров Р.А., Норбоева Н.Э. Роль интеллектуальных систем в деятельности высших учебных заведений и подготовке кадров в условиях новых вызовов // Цифровые модели и решения. 2024. Т. 3, № 3. С. 68–78. DOI: 10.29141/2949-477X-2024-3-3-5. EDN: NQGPQK.
10. Кантарюк Е.А. Особенности творческой деятельности педагога / Е.А. Кантарюк, Ю.А. Бордюгова // Человек. Общество. Наука. 2024. Т.5. №2. С. 41–48. URL.: http://www.stu.lipetsk.ru/magazines/ chelovek-obshhestvo-nauka/articles/2024/. DOI:10.53015/3034-3151_2024_5_2_41.
11. Коноплюк Н.В. Технологии кейс-стади на основе художественных фильмов в преподавании делового английского языка для студентов неязыковых специальностей // Доказательная педагогика и психология. 2024. No3. С. 23–30. DOI: 10.18323/3034-2996-2024-3-58-2.
12. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории / О.В. Кряхтунова. Астрахань: АГТУ, 2011. 136 с.
13. Левшикова Е.В. Видео-ресурсы как средство формирования коммуникативной и межкультурной компетенции // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. |/ Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 336–348.
14. Назренко Е.Б., Халявина Д.В. Ролевая игра на основе видеосюжета на уроках русского языка как иностранного // Сетевой журнал «Научный результат». Педагогика и психология образования. – Т.2, №1, 2016. С. 22–25.

15. Пань Л., Нехода Е.В. (2024). Совместная деятельность и гибкая модель занятости // Управленец. Т. 15, № 4. С. 52–66. DOI: 10.29141/2218–5003–2024-15-4-5. EDN: PMHNSV.
16. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016. 28 с.
17. Stikhina I.A. Teaching a second foreign language at a modern non-linguistic university: challenges and prospects / I.A. Stikhina, E.V. Erofeeva // Philological Class. – 2024. – Vol. 29, No. 1. – P. 170-182. DOI 10.26170/2071-2405-2024-29-1-170-182.

© Стихина Ирина Александровна (stihina_ia@usue.ru), Лапина Валентина Юрьевна (lapina_vu@usue.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.47

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ И ПРОМЫШЛЕННОСТЬЮ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ В НОВОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EFFECTIVE MODELS OF COOPERATION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND INDUSTRY TO ENSURE CONTINUITY OF RESEARCH TRAINING OF ENGINEERS IN THE NEW SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

S. Chizhov

Summary: In a rapidly developing economy, the demand for specific skills is constantly changing, but there is a lag in the field of vocational education, which leads to an imbalance between the competencies of graduates and the needs of the labor market. For example, despite the growing demand in the system of vocational education and artificial intelligence, professional teaching in these areas is slowly being updated, because of which many graduates cannot meet the requirements of the industry. In this regard, the author of the article believes that effective cooperation between educational institutions and industry to ensure the continuity of research training of engineers within the new system of vocational education should improve the situation.
The author concludes that the effective integration of industry needs into vocational training can increase the efficiency of students in the labor market, as well as provide high-quality adaptable employees in the industry with the specified capabilities to ensure productivity and innovation.

Keywords: professional education, engineering industry, mismatch of supply and demand, integration of industry and education, barriers, education reform.

Чижов Сергей Владимирович
Кандидат технических наук, доцент,
Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I
sergchizh@yandex.ru

Аннотация: В условиях быстро развивающейся экономики спрос на конкретные навыки постоянно меняется, однако наблюдается отставание в сфере профессионального образования, что приводит к дисбалансу между компетенциями выпускников и потребностями рынка труда. Например, несмотря на растущий спрос в системе профессионально-технического образования и искусственного интеллекта, профессиональное преподавание в этих областях обновляются медленно, в результате чего многие выпускники не могут соответствовать требованиям отрасли. В связи с чем автор статьи полагает, что эффективное сотрудничество между образовательными учреждениями и промышленностью для обеспечения преемственности исследовательской подготовки инженеров в рамках новой системы профессионально-технического образования, должно улучшить ситуацию.
Автор приходит к выводу, что эффективная интеграция потребностей отрасли в профессиональное обучение может повысить эффективность работы студентов на рынке труда, а также обеспечить качественными адаптируемыми сотрудниками отрасли с заданными возможностями для обеспечения производительности и инноваций.

Ключевые слова: профессиональное образование, инженерная отрасль, несоответствие спроса и предложения, интеграция отрасли и образования, барьеры, реформа образования.

Введение

Быстрые и неопределенные изменения в мировой экономике, потребность в новых высококвалифицированных специалистах в инженерно-технической сфере, повсеместные темпы технологических изменений и демографические изменения — все это привело к резкому повышению значимости сотрудничества между образовательными учреждениями и промышленностью для обеспечения преемственности исследовательской подготовки инженеров в рамках новой системы профессионально-технического образования [1].

В настоящее время, многие страны согласились на расширение системы модернизации профессионального образования в высших учебных заведениях, непосредственно после завершения общего этапа обучения в старших классах средней школы. Система высшего образования в настоящее время претерпевает значительные трансформации, которые, вероятно, будут уско-

ряться в ближайшем будущем.

Основные результаты

Неопределенность глобального экономического развития наряду с высокой стоимостью жизни, рабочей силы и производства в большинстве стран с развитой экономикой мира означают, что многие страны стремятся к привлечению высококвалифицированной рабочей силы, чтобы максимально использовать свои возможности на конкурентном мировом рынке [2]. Это приводит к изменениям в организации труда и в разделении труда, что, в свою очередь, связано с растущей вероятностью того, что люди могут захотеть или будут вынуждены менять профессию несколько раз в течение своей карьеры. В этих условиях людям требуются широкие компетенции, которые нелегко определить, а традиционные навыки, как правило, быстро устаревают. Темпы технологических изменений и стремительное развитие информационного общества обусловливают это изменение спроса на профессиональные навыки, что, в свою очередь, требует адаптации образовательных моделей, особенно в области инженерного образования.

Технологии в профессиональном образовании не являются адаптивными, и поэтому сложно своевременно реагировать на меняющиеся требования рынка труда. В таблице 1 наглядно представлен разрыв между спросом на профессиональные навыки в промышленности и предложением профессионального образования в различных секторах. В столбце «Дефицит» показана разница между спросом в промышленности и предложением образовательных услуг, что подчеркивает проблему несоответствия спроса и предложения.

В частности, подготовка специалистов по компьютерным приложениям отстает от развития отрасли, особенно в области искусственного интеллекта, поскольку образование не соответствуют требованиям к навыкам. Возьмем, к примеру, профессиональные вузы с традиционной программой обучения в области машиностроения [3]. На курсах могут быть представлены общие производственные навыки в областях производственной деятельности, таких как сварка, деревообработка и работа со станками. Хотя в некоторых отраслях они по-прежнему широко распространены, все большее использование автоматизации и роботов на производстве радикально изменило характер требуемых навыков. Студенты, окончившие такие программы, могут оказаться недостаточно подготовленными для достижения успеха в отраслях, где требуются знания в области робототехники, искусственного интеллекта и высокотехнологичных производственных технологий [4]. Помимо устаревшего содержания, дизайн большинства моделей профессионального образования основан на универсальном подходе, который не учитывает темпы развития отраслей. В связи с переходом отраслей к автоматизации и цифровизации возрос спрос на специализированные навыки, например, в области анализа данных, машинного обучения и инженерии окружающей среды. Профессиональные курсы не являются адаптивными, и поэтому сложно своевременно реагировать на меняющиеся требования рынка труда (Таблица 2).

Таблица 1.

Сравнение промышленного спроса и предложения профессионального образования.

Профессиональные навыки	Спрос (чел.)	Навыки профессионального образования	Предложение (чел.)	Дефицит (чел.)
Информационная технология	10,000	Курсы по информационным технологиям	5,000	5,000
Механическое производство	8,000	Курсы повышения квалификации механиков	6,000	2,000
Зеленая энергетика	7,000	Технология "зеленой" энергетики	3,500	3,500
Искусственный интеллект	6,000	Курсы по искусственному интеллекту	2,500	3,500

Таблица 2.

Соответствие между промышленностью и профессиональным образованием.

Промышленный сектор	Курс профессионального образования	Уровень соответствия	Проблемы и недочеты
Информационная технология	Курсы информационных технологий	3	Содержание курсов устарело, не хватает обучения передовым технологиям
Механическое производство	Курсы машиностроения	4	Техническое содержание является традиционным и не охватывает интеллектуальное производство
Экологически чистая энергетика	Инженерные курсы	2	Не хватает технологий, связанных с зеленой энергетикой, и практических курсов
Искусственный интеллект	Курсы искусственного интеллекта	1	Содержание курсов устарело и не охватывает новейшие технологии искусственного интеллекта

Безусловно, здесь эффективное сотрудничество между учебными заведениями и промышленностью становится ключевым фактором обеспечения непрерывности научно-исследовательской подготовки инженеров.

Так, одним из примеров успешного сотрудничества является программа дуального образования, которая активно реализуется в Германии. В рамках данной программы студенты одновременно обучаются в университете и проходят практику на предприятиях. Это позволяет им не только применять теоретические знания на практике, но и приобретать уникальный опыт работы в реальных условиях, налаживать профессиональные связи, что значительно повышает их конкурентоспособность на рынке труда [5].

Другим примером является инициатива Массачусетского технологического института в США по сотрудничеству с местной промышленностью. Университет активно привлекает компании к разработке учебных программ и курсов, что помогает формировать навыки, наиболее востребованные работодателями. Такой подход позволяет студентам быть более подготовленными к профессиональной деятельности и адаптироваться к быстрым изменениям на рынке труда.

В России также есть много примеров успешного сотрудничества. Например, создание «инженерных центров» при университетах, где студенты могут работать над реальными проектами совместно с промышленными партнерами, способствует внедрению новых технологий и подходов в образовательный процесс [6].

Для распространения подобных моделей в России необходимо активно развивать сеть партнерских отношений между университетами и предприятиями, а также внедрять на законодательном уровне механизмы, способствующие такой интеграции. Важно организовывать регулярные встречи и конференции, на которых будут обсуждаться текущие потребности отрасли и инновации в образовательных стандартах.

Заключение

Необходима интеграция промышленности и образования, чтобы обеспечить квалифицированную рабочую силу, соответствующую потребностям современных отраслей. На примере других стран мы можем ясно видеть, что координация между отраслью и образовательными учреждениями — это путь к преодолению дефицита навыков и улучшению возможностей трудоустройства. В то время как отрасли продолжают развиваться, системы профессионального образования должны оставаться адаптивными и реагировать на новые требования. Благодаря корректировке учебных программ, расширению взаимодействия с отраслями и усилению политической поддержки профессиональное образование может подготовить учащихся к решению будущих задач. Правительства, преподаватели и работодатели должны сотрудничать для развития системы образования, которая отвечает не только потребностям рынка труда, но и инновациям и экономическому росту.

Таким образом, ключевыми факторами успеха для внедрения эффективных моделей сотрудничества являются активное взаимодействие образовательных учреждений с промышленностью, гибкость образовательных программ и ощутимая государственная поддержка. Это позволит не только повысить качество инженерной подготовки, но и создаст условия для динамичного развития профессионального образования в России в условиях быстро меняющегося технологического ландшафта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжан Х., Лу З. Исследование путей развития интеграции отраслевого образования в профессиональных колледжах в условиях цифровой экономики. // Международный образовательный форум. 2025. № 3(6). С. 91–96.
2. Лю Л., Ву Т., Хан Дж. и др.Проблемы и контрмеры интеграции промышленности и образования в местных университетах, ориентированных на прикладную деятельность, в условиях нового качества производственных сил. // Education Insights. 2025. № 2(5). С. 78–86.
3. Тан Н., Лу Л. Инновации и практическое исследование образовательного пути интеграции промышленности и образования в цепочке автомобильной промышленности на основе технологии обработки естественного языка. // Education Insights. 2025. № 2(5). С. 52–65.
4. Юань З., Мин У., Лин У. Исследование интеграции промышленности и образования в рамках сервисного режима «Выезд за рубеж с предприятиями» в высших профессиональных колледжах. // Журнал высшего профессионального образования. 2024. № 1(5). С. 89–91
5. Шен Ю. Исследование по созданию учебных баз совместного строительства школ и предприятий на фоне интеграции отраслевого образования. // Международный журнал исследований в области социальных наук и образования. 2024. № 7(10). С. 168–177.
6. Сафонова Ю.А. Трансформация образа инженера в российской культуре как отражение запроса социума / Ю.А. Сафонова, О.Н. Субочева // Социология. 2024. № 9. С. 120–126.
7. Лян Ч. Вызовы и возможности в профессионально-техническом образовании: анализ эффективности управленческих решений в контексте современных трендов / Ч. Лян // В сборнике: Теория и практика обучения, развития, воспитания сегодня. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2023. С. 163–167.
8. Данияров Р.И. Развитие профессионально-технического образования в Костанайской области в 50–80 годы / Р.И. Данияров, Н.К. Нургалиева // Вестник

КГПИ. 2022. № 4 (68). С. 23–29.
9. Стёпин В.С. Наука и образование: Проблемы модернизации / В.С. Стёпин // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2013. № 2–3 (21–23). С. 20–24.
10. Лашари Т.А. Kahoot: основанный на играх веб-инструмент для оценки мотивации, вовлеченности и результатов обучения инженеров. // Компьютерные приложения в инженерном образовании, том 32. 2024. № 2. С.22-23.
11. Макклоски Д.У. Внедрение понимания гражданского строительства посредством использования интерактивной виртуальной реальности. // Education Sciences, том 14. 2023. № 1. С. 98–101
12. Чакрабарти С., Соэйро А., Бейкер Н., Кречманн Дж. Непрерывное обучение в сфере инженерии: необходимое условие для достижения целей в области устойчивого развития. ЮНЕСКО и Международный совет по инженерному образованию. 2021. С. 129–135.

© Чижов Сергей Владимирович (sergchizh@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.49

ЭВОЛЮЦИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ EDTECH В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE EVOLUTION AND DEFINITION OF EDTECH IN THE CONTEXT OF HIGHER MEDICAL EDUCATION

E. Shubina
D. Shubin

Summary: The article analyzes the impact of educational technology on higher medical education, which is undergoing significant changes due to digitalization. Despite the benefits that EdTech can bring, its implementation often occurs without considering the philosophical, ethical, and socio-cultural implications, leading to a fragmented approach and the risk of dehumanizing learning. The research aims to understand the essence of EdTech within the context of medical education, tracing its evolution and analyzing the consequences from various perspectives, including medicine, pedagogy, psychology, and ethics. By examining these aspects, we hope to gain a better understanding of how EdTech can be used effectively and ethically in medical education.

Keywords: higher education, educational technologies (EdTech), didactic paradigms, simulation training, digital transformation, professional competencies.

Шубина Елена Викторовна
кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
shubinaev@ysmu.ru
Шубин Данила Леонидович
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
danshn@yandex.ru

Аннотация: В статье анализируется влияние образовательных технологий (EdTech) на высшее медицинское образование (ВМО), которое переживает глубокие изменения из-за цифровизации. Однако их внедрение часто происходит без учёта философских, этических и социокультурных последствий, что ведёт к фрагментарному использованию и риску дегуманизации обучения. Исследование ставит целью определить сущность EdTech в контексте ВМО, реконструировать их эволюцию и проанализировать последствия с междисциплинарных позиций – медицины, педагогики, психологии и этики.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные технологии (EdTech), дидактические парадигмы, симуляционное обучение, цифровая трансформация, профессиональные компетенции.

Высшее медицинское образование (ВМО) в XXI веке переживает глубокую трансформацию, вызванную конвергенцией научно-технологического прогресса, изменением структуры заболеваемости, ростом ожиданий общества от системы здравоохранения и, как следствие, повышением требований к профессиональной компетентности врачей. В этом контексте современные образовательные технологии (EdTech – Educational Technology) становятся ключевым драйвером модернизации учебного процесса, обеспечивая доступ к новым форматам обучения, симуляционным платформам, цифровым ресурсам и системам персонализированного сопровождения. Масштабы этой трансформации глобальны: согласно данным ЮНЕСКО, более 80% медицинских вузов в развитых странах активно используют цифровые платформы и симуляционные технологии в учебном процессе, а рынок EdTech ежегодно демонстрирует рост на 15–20% [1-3]. В Российской Федерации цифровая трансформация образования закреплена на стратегическом уровне – в рамках национального проекта «Цифровая экономика» и «Дорожной карты» развития сквозных технологий, включая виртуальную и дополненную реальность [4].

Интенсивное внедрение EdTech сопровождается рядом системных вызовов и требует гибкой парадигмы своего использования в образовательном процессе. Часто технологии вводятся без достаточного педагогического обоснования, что приводит к их восприятию как инструментов ради технологий, а не как средства достижения образовательных целей. Такой технократический подход может привести к фрагментации учебного процесса, снижению качества клинического мышления и, что особенно критично в медицине, к ослаблению формирования эмпатии, этической ответственности и профессиональной идентичности – ключевых компонентов медицинского профессионализма [5, 6]. Социальные эффекты включают усиление цифрового неравенства между регионами и категориями студентов, а экономические – значительные затраты на инфраструктуру, сопровождение и переобучение преподавательского состава [3, 7].

Научная дискуссия вокруг EdTech в медицинском образовании активно развивается как в российской, так и в международной литературе. Исследования затрагивают широкий спектр аспектов: от применения искусственного интеллекта в диагностике и обучении [5, 8], использования VR/AR-технологий в анатомии и хирургии [1, 4, 9], до этических и когнитивных последствий цифровизации [2, 10]. Однако большинство работ носят фрагментарный характер, сосредоточены на оценке отдельных

технологий (например, эффективности симуляторов или MOOCs) или технических возможностях ИИ, не предлагая целостного, междисциплинарного понимания феномена EdTech в контексте ВМО [11-14]. Недостаточно освещены вопросы эволюции дидактических парадигм, лежащих в основе технологических изменений, а также комплексное влияние EdTech на психологические, социологические и этические измерения образовательного процесса [1, 3, 15]. Отсутствует единое, адекватно отражающее специфику медицинской подготовки определение EdTech, что затрудняет разработку стратегий его осознанного и этически обоснованного внедрения.

Изученные аспекты включают описание отдельных технологий, их функциональные возможности и первичные оценки эффективности в обучении навыкам. Однако остаются нерешёнными вопросы системного характера: какова сущность EdTech в медицинском образовании? Как его эволюция отражает смену педагогических парадигм? Какие этические, психологические и социокультурные риски сопряжены с его интеграцией, особенно на этапе внедрения адаптивных систем и ИИ? Ответы на эти вопросы требуют не только технического, но и философского, исторического и социологического анализа, что делает необходимым междисциплинарный подход к изучению феномена.

Цель исследования – провести междисциплинарный анализ эволюции и сущности образовательных технологий (EdTech) в контексте высшего медицинского образования, сформулировать их специфическое определение и выявить ключевые вызовы, связанные с их интеграцией, с позиций междисциплинарного анализа.

EdTech – это не просто набор цифровых инструментов или программного обеспечения. В широком смысле, это систематическое применение научных знаний, опыта и ресурсов (включая технические средства, методы организации и управления) для решения задач образования и обучения [5, 8]. Однако для ВМО требуется более узкая и специфическая дефиниция, учитывающая уникальность профессиональной подготовки. EdTech в высшем медицинском образовании – это комплексная, интегрированная система дидактических инструментов, методик и организационных решений, основанных на передовых технологических средствах (цифровых, аналоговых, гибридных) и научных данных о познании и обучении, направленная на эффективную передачу знаний, формирование и отработку профессиональных навыков, развитие клинического мышления, воспитание профессиональных ценностей и этических установок, а также управление учебным процессом в соответствии с требованиями современной медицинской науки и практики. EdTech дополняет, а не отменяет традиционные методы (лекции, семинары, клиническое наставничество) [16]. Он служит для усиления их эффективности и преодоления их ограничений. Главная цель – формирование не только знаний (когнитивная сфера), но и навыков (психомоторная сфера), клинического суждения (когнитивно-аффективная сфера) и профессиональных ценностей (аффективно-ценностная сфера) – ключевых компонентов профессионализма врача.

Разработка и применение EdTech в ВМО опираются на достижения медицины, педагогики, когнитивной психологии (теории обучения, мотивации), эргономики (в симуляциях), социологии (взаимодействие в команде) и этики (конфиденциальность, автономия) [4, 17]. EdTech включает системы управления обучением (LMS – Learning Management System), платформы для создания контента, инструменты анализа данных (Learning Analytics) для мониторинга прогресса и персонализации обучения. Особое значение имеют симуляционные технологии, такие, как реалистичные обучающие сценарии, которые создаются с использованием передовых технологий (high-fidelity симуляторы) и виртуальная/дополненная реальность, позволяющие безопасно отрабатывать сложные клинические сценарии в контролируемой среде на стандартизированных «пациентах» [9, 18].

Эволюция EdTech в ВМО неразрывно связана с общим развитием педагогической мысли, технологических возможностей и трансформации профессиональных стандартов подготовки врачей. Ее можно условно разделить на несколько этапов, характеризующихся сменой дидактических парадигм.

Период до середины XX века характеризуется доминированием традиционных методов обучения. Основу образовательного процесса составляли лекции, учебники, анатомические атласы и микроскопические исследования. Обучение носило пассивный характер, акцентируя запоминание готовых знаний. Клиническая практика ограничивалась наблюдением за работой опытных врачей и ранним вовлечением в реальные медицинские процедуры без системного контроля. Данный период базировался на принципах учитель-центричности, где преподаватель выступал ключевым источником информации. Развитие анатомии и физиологии заложило фундамент для последующей интеграции научных знаний в учебные программы [3, 19].

Середина XX – конец 1980-х годов ознаменовались внедрением первых технологических решений. Слайд-проекторы, диапроекторы и видеомагнитофоны позволили визуализировать сложные биологические процессы, такие как клеточные механизмы или физиологические реакции. Появление компьютерных обучающих систем (CBT– Computer-Based Training) и базовых тренажеров для отработки медицинских манипуляций (венепункция, интубация) расширило возможности структурирования учебного материала. Технологии использовались как вспомогательные инструменты, дополняющие классиче-

ские формы обучения. Социокультурный контекст эпохи, связанный с развитием массовых коммуникаций и доступностью электроники, способствовал зарождению идей индивидуализации учебного процесса [4, 7, 20].

Конец 1980-х – 2000-е годы стали периодом цифровизации и роста интерактивности. Распространение персональных компьютеров, мультимедийных платформ (WBT – Web-Based Training) и систем управления обучением (LMS) трансформировало доступ к знаниям. Интерактивные анатомические атласы, виртуальные лаборатории и стандартизированные пациенты внедрили элементы симуляции в клиническую подготовку. Дистанционное обучение и гибкие учебные траектории соответствовали принципам когнитивистики, подчеркивающим важность активной переработки информации и саморегуляции в образовании [1, 19].

2000-е – 2010-е годы связаны с экспансией сетевых, мобильных и симуляционных технологий. Высокоточные медицинские тренажеры, VR/AR-решения (виртуальная/дополненная реальность) и MOOC-платформы (массовые открытые онлайн-курсы) обеспечили гиперреалистичную симуляцию клинических сценариев. Аналитика больших данных (Learning Analytics) позволила персонализировать обучение, адаптируя контент к индивидуальным потребностям студентов. Симуляционные технологии и телемедицинские системы акцентировали развитие надпрофессиональных компетенций, которые не зависят от конкретной специализации (soft skills), включая коммуникацию и принятие решений в стрессовых условиях. Философские дискуссии этого периода сосредоточились на балансе между аутентичностью клинической практики и искусственностью симуляционных сред, а также на влиянии конструктивизма на проектирование образовательных сред [3, 5, 21].

С 2010-х годов по настоящее время доминирует интеграция искусственного интеллекта (ИИ) и адаптивных систем. ИИ-платформы анализируют успеваемость, прогнозируют академические риски и генерируют персонализированные учебные задания. AR-навигация в операционных, ИИ-симуляторы с виртуальными пациентами и IoT-решения (интернет вещей) в симуляционных комплексах создают гибридные образовательные пространства. Этический контекст актуализирует вопросы прозрачности алгоритмов, защиты данных и цифрового неравенства. Формирование цифровой грамотности признается обязательным компонентом профессиональной компетентности врача, что отражает необходимость баланса между технологизацией и сохранением гуманистической составляющей медицины [2, 8].

Таким образом, эволюция EdTech в медицинском образовании демонстрирует поступательный переход от пассивного усвоения знаний к созданию адаптивных, иммерсивных и этически ответственных образовательных экосистем, где траектория студента динамически корректируется на основе его реальных потребностей и прогресса. ИИ используется, как инструмент поддержки преподавателя (автоматизация рутинных задач, персонализация) и "интеллектуального" партнера в симуляциях с возможностью предиктивной аналитики для раннего выявления трудностей у студентов [3, 7].

Внедрение образовательных технологий (EdTech) в высшее медицинское образование (ВМО) имеет комплексный характер, который требует анализа через призму различных научных дисциплин. Это позволяет раскрыть многоуровневые последствия технологизации обучения для образовательных практик и профессиональной подготовки медиков.

EdTech открывает возможности для реализации современных принципов педагогики, включая активное, проблемно-ориентированное, совместное и самоуправляемое обучение. Технологии симуляции способствуют развитию процедурной памяти и формированию устойчивости к стрессовым ситуациям, а виртуальная и дополненная реальность усиливают эффект присутствия и погружения в учебные сценарии. Однако существуют риски когнитивной перегрузки, фрагментации внимания и формирования технологической зависимости, что требует учета особенностей когнитивных процессов при проектировании образовательных решений [21].

Цифровизация трансформирует социальные взаимодействия в учебных группах, переопределяя роль преподавателя от носителя знаний к менеджеру образовательного процесса. Формирование онлайн-сообществ и новые модели командной работы ставят вопрос о сохранении навыков клинической коммуникации в условиях виртуализации. При этом EdTech способствует преодолению географических барьеров, обеспечивая равный доступ к образовательным ресурсам. Однако достижение цифровой справедливости остаётся актуальной проблемой, требующей системных решений [11, 20].

Использование EdTech в медицинском образовании сопряжено с этическими вызовами. Ключевыми аспектами становятся защита персональных данных студентов и пациентов, участвующих в симуляциях, а также обеспечение прозрачности алгоритмов искусственного интеллекта, применяемых в обучении. Возникают вопросы справедливости распределения технологических ресурсов и риски дегуманизации образования из-за чрезмерной автоматизации. Сохранение профессиональной идентичности врача, основанной на эмпатии и гуманистических ценностях, требует баланса между технологическими инновациями и традиционными педагогическими подходами [2, 6, 17].

Исторический анализ эволюции EdTech демонстрирует преемственность педагогических идей. Например, прин-

ципы индивидуализации обучения, актуальные в цифровую эпоху, берут начало в философии Просвещения. Понимание исторического контекста помогает оценить масштаб текущих изменений в подготовке врачей, избегая технологического детерминизма и сохраняя связь с фундаментальными ценностями медицинской профессии.

EdTech актуализирует философские вопросы о природе медицинского знания в условиях цифровой трансформации. Дискуссии сосредоточены на целях образования: должно ли оно готовить «технологически грамотного» специалиста или формировать целостную личность профессионала? Технологизация обучения также ставит проблему границ между человеческим и машинным участием в образовательном процессе, переопределяя понятие профессионализма в медицине. Философская рефлексия становится инструментом критического осмысления ценностей, скрытых за внедрением инноваций.

Интеграция EdTech в ВМО представляет собой не только технологический, но и социокультурный феномен, требующий междисциплинарного диалога. Успешная реализация образовательных инноваций зависит от гармоничного сочетания технологических возможностей, этических норм и сохранения гуманистической сути медицинской профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шутенко Е.Н., Шутенко А.И., Серебряная М.В. Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 47–67.
2. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 701. С. 125–128.
3. Белкина А.М. Этическая сторона искусственного интеллекта // Вестник Омского университета. 2025. № 1 (30). С. 51–58.
4. Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 № 7 // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 14.08.2025).
5. Bearman M., Ryan J., Ajjawi R. Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review // Higher Education. 2023. Vol. 86, № 2. P. 369-385.
6. Гулов Т.У., Иванченко С.А., Сысоев Н.Д. Технологии виртуальной и дополненной реальности в играх, образовании, медицине, туризме // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. Vol. 123 (99). С. 63–69.
7. Лукинский И.С., Горшенева И.А., Сумина А.В. Использование искусственного интеллекта в качестве инструмента оптимизации научной деятельности: pro et contra // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 1. С. 99–102.
8. Алферьева-Термсикос В.Б. Промт-инжиниринг как стратегия формирования информационной культуры обучающихся // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. Vol. 91 (96). С. 10–15.
9. Мадатов О.Я. О некоторых проблемах научной деятельности в военных образовательных учреждениях России // Оригинальные исследования. 2020. Т. 10, № 10. С. 76–111.
10. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С. Когнитивная педагогика второй половины XX века: ретроспективный анализ // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=28994 (дата обращения: 14.08.2025).
11. Токтарова В.И., Попова О.Г., Сагдуллина И.И. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Т. 17, № 2. С. 210–220.
12. Дудник С.И., Марков Б.В. Кризис образования в цифровую эпоху // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36, вып. 2. С. 214–226.
13. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2023. Vol. 61, № 2. P. 228-239.
14. Аракелова О.Л. Социальная философия и современные вызовы: обсуждение проблем // Социальная философия. 2023. № 3 (100). С. 35–43.
15. Руденко М.Б., Голодков Ю.Э., Карелин А.Г. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски // Образование и право. 2023. № 10. С. 363–366.
16. Исаев А.В., Свищев А.В. Актуальные тенденции использования нейросетей в образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. Т. 11, № 1 (98). С. 118–123.
17. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 6–23.
18. Выготский Л.С. Психология развития человека. Избранные труды. Москва: Экслибрис, 2020. 462 с.
19. Шляпников В.В. Некоторые проблемы этики искусственного интеллекта // Идеи и идеалы. 2023. Т. 15, № 2, ч. 2. С. 365–376.
20. Akgun S., Greenhow C. Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K12 settings // AI Ethics. 2022. Vol. 2. P. 431-440.
21. Арзуманов А.А., Ткаченко А.Н., Болотских Л.В. Влияние рейтинговой системы оценки успеваемости на мотивацию студентов к обучению // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 61. С. 118–121.

© Шубина Елена Викторовна (shubinaev@ysmu.ru), Шубин Данила Леонидович (danshn@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.50

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

N. Yalaeva
O. Kabanova
S. Zhigalov
G. Khorokhorina
S. Usov

Summary: The article is devoted to the study of pedagogical conditions that contribute to the development of critical thinking in the process of teaching English at university. The relevance of the topic is determined by the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education, which define the formation of universal and cross-disciplinary competencies, including the ability for systemic and critical thinking, as a mandatory outcome of educational programs. In the context of globalization, the English language becomes not only a tool of professional communication, but also a means of integrating students into the international educational and cultural space, which increases the importance of this issue.

The empirical basis of the study included the analysis of curricula, classroom observations, student surveys, and teacher interviews. It was found that traditional forms of teaching, focused mainly on the reproductive assimilation of material, do not provide the necessary conditions for the development of analytical skills. At the same time, the introduction of problem-based tasks, discussion practices, project work, and critical reading significantly enhances students' cognitive activity and fosters the development of argumentation and reflection skills.

The findings indicate that the key factor of effectiveness is the professional readiness of teachers to employ active methods of instruction, as well as institutional support from universities. The combination of content-related, methodological, and organizational conditions ensures the integration of critical thinking development into the process of learning English, increases students' motivation, and contributes to their professional and personal self-realization.

Keywords: critical thinking, pedagogical conditions, English language, higher education, competency-based approach, university students, cross-disciplinary competencies, educational technologies.

Ялаева Наталья Вячеславовна
Кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники - Российский Технологический Университет
yalaeva-nv@mail.ru
Кабанова Ольга Владимировна
Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный университет
oleg-olga2005@yandex.ru
Жигалов Сергей Алексеевич
Кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
sergey.zhigalow@gmail.com
Хорохорина Галина Анатольевна
Кандидат исторических наук, доцент, Российский биотехнологический университет, (г. Москва)
galina_rgsu@mail.ru
Усов Сергей Сергеевич
Старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (г. Москва)
usov-ss@ranepa.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию педагогических условий, способствующих развитию критического мышления студентов в процессе обучения английскому языку в вузе. Актуальность темы обусловлена требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, которые закрепляют формирование универсальных и метапредметных компетенций, включая способность к системному и критическому мышлению, как обязательный результат освоения образовательных программ. В условиях глобализации английский язык становится не только инструментом профессиональной коммуникации, но и средством включения студентов в международное образовательное и культурное пространство, что усиливает значимость рассматриваемой проблемы.

Эмпирическую базу исследования составили результаты анализа учебных программ, наблюдения за учебными занятиями, анкетирования студентов и опроса преподавателей. Установлено, что традиционные формы преподавания, ориентированные преимущественно на репродуктивное усвоение материала, не обеспечивают формирование аналитических умений. Вместе с тем внедрение проблемных заданий, дискуссионных практик, проектной деятельности и критического чтения способствует активизации познавательной деятельности, развитию навыков аргументации и рефлексии.

Результаты исследования показывают, что ключевым условием эффективности является профессиональная готовность преподавателя к использованию активных методов, а также организационная поддержка со стороны вуза. Совокупность содержательных, методических и институциональных условий обеспечивает интеграцию развития критического мышления в процесс обучения английскому языку, что повышает мотивацию студентов и способствует их профессиональной и личностной самореализации.

Ключевые слова: критическое мышление, педагогические условия, английский язык, высшее образование, компетентностный подход; студенты вузов, метапредметные компетенции, образовательные технологии.

Введение

Современное образование в условиях глобализации и цифровизации ставит перед высшей школой задачу подготовки специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и развитым критическим мышлением. Именно эта когнитивная способность позволяет будущим выпускникам анализировать информацию, выстраивать логические рассуждения, сопоставлять различные точки зрения, принимать обоснованные решения и быть конкурентоспособными в профессиональной и межкультурной среде.

Особую актуальность проблема развития критического мышления приобретает в процессе обучения иностранным языкам, в частности английскому, который сегодня выступает не только средством коммуникации, но и инструментом доступа к мировому научному и культурному пространству [2, с. 164]. Освоение английского языка предполагает работу с большим количеством текстов, разнообразными коммуникативными ситуациями и культурными контекстами, что создает благоприятные условия для формирования аналитических и рефлексивных умений [12].

Однако практика преподавания в вузах показывает, что овладение иностранным языком нередко сводится к механическому усвоению лексико-грамматического материала и выполнению типовых упражнений, что ограничивает возможности студентов в развитии навыков критического осмысления информации, аргументации и самостоятельного выстраивания суждений [1; 2; 4; 6; 7; 9; 22]. В связи с этим возникает необходимость поиска и обоснования педагогических условий, способствующих интеграции развития критического мышления в образовательный процесс по английскому языку.

Актуальность исследования определяется возрастающей ролью критического мышления в профессиональной подготовке студентов, необходимостью совершенствования методики преподавания английского языка в вузах, а также требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование у обучающихся универсальных и метапредметных компетенций.

Цель настоящей работы состоит в выявлении и обосновании педагогических условий, обеспечивающих развитие критического мышления студентов в процессе изучения английского языка.

Обзор литературы

В документах, регулирующих деятельность высшей школы, подчёркивается необходимость формирования у студентов универсальных и метапредметных навыков, обеспечивающих готовность к анализу информации, самостоятельному принятию решений и эффективному взаимодействию в условиях глобализации. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования закрепляют развитие критического мышления как один из обязательных результатов освоения образовательных программ [21]. В стратегических материалах Министерства науки и высшего образования РФ также отмечается приоритет формирования у студентов аналитических и исследовательских навыков, соответствующих современным требованиям к специалистам [17].

Отдельное внимание в аналитических докладах и научных публикациях уделяется интеграции критического мышления в процесс обучения иностранным языкам, что обусловлено ролью английского языка как средства межкультурной коммуникации и инструмента включения студентов в международное образовательное и профессиональное пространство [8]. Теоретические разработки подчёркивают, что обучение иностранному языку создаёт особую среду для развития критического мышления благодаря необходимости постоянной работы с текстами [3, с. 363], анализа речевых ситуаций [13, с. 335] и сопоставления культурных контекстов [5, с. 73; 9, с. 246]. Такие методы, как критическое чтение, дискуссии, диалоговые практики, проектные задания и рефлексивные упражнения, способствуют формированию у студентов умений анализа, аргументации и самостоятельного выстраивания суждений [4, с. 16; 10, с. 45; 14, с. 58; 16, с. 51]. В исследованиях отмечается, что именно такие подходы создают благоприятные условия для вовлечённости студентов, их активной позиции в учебном процессе и развития аналитических навыков [7, с. 15; 11, с. 163; 15, с. 43; 23, с. 194].

Значительное внимание уделяется вопросам организационного и методического сопровождения данного процесса [2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 13; 16; 19; 20]. Результаты исследований университетской практики указывают на важность конструктивистского подхода [20, с. 144], применения активных форм обучения [14, с. 60] и высокой профессиональной компетентности преподавателя [7, с. 17], включающей не только владение предметом, но и умение организовать аналитическую и проектную деятельность студентов [15, с. 45]. При этом в национальном

проекте «Образование» подчёркивается необходимость развития у студентов гибких навыков (soft skills), включая критическое мышление, что должно обеспечиваться через обновление образовательных программ и внедрение современных педагогических технологий [21].

Несмотря на наличие позитивных практик, сохраняется ряд ограничений. Анализ показывает, что нерешёнными остаются вопросы методической обеспеченности, дефицита валидированных инструментов оценки уровня развития критического мышления, слабой материально-технической базы и отсутствия системных стимулов для вузов к внедрению соответствующих образовательных практик [6; 18, с. 116; 19, с.38].

Материалы и методы исследования

В качестве эмпирической базы использовались образовательные программы бакалавриата по направлениям подготовки гуманитарного и технического профилей, реализуемые в государственных университетах. В исследовании приняли участие студенты 2–3 курсов, проходящие обучение по дисциплине «Иностранный язык».

Материалами для анализа послужили:

- учебные планы и рабочие программы дисциплин, включающие элементы формирования метапредметных компетенций;
- результаты текущей и итоговой аттестации студентов, отражающие уровень овладения языковыми и аналитическими навыками;
- анкеты и опросные листы, направленные на выявление отношения обучающихся к заданиям, требующим анализа, аргументации и самостоятельного суждения;
- результаты наблюдения за учебным процессом и записи занятий, на которых применялись различные педагогические приёмы и технологии.

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный и деятельностный подходы, что позволило рассматривать процесс обучения английскому языку как целостную систему, ориентированную на формирование критического мышления. Для достижения цели были использованы следующие методы:

- теоретические (анализ и синтез научной литературы, нормативных документов и методических материалов, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта);
- эмпирические (наблюдение за учебными занятиями, анкетирование студентов, опрос преподавателей, анализ учебных продуктов — эссе, презентаций, дискуссионных проектов);
- методы количественной и качественной обработки данных (статистический анализ результатов опросов и аттестации, содержательный анализ письменных и устных высказываний студентов).

Для обеспечения достоверности исследования применялась методическая триангуляция: результаты, полученные разными методами, сопоставлялись между собой, что позволило выявить наиболее значимые педагогические условия, обеспечивающие развитие критического мышления при обучении английскому языку студентов вузов, и подтвердить их эффективность на практике.

Результаты

Анализ учебных программ показал, что традиционные формы обучения, основанные преимущественно на воспроизведении лексико-грамматического материала, не способствуют формированию аналитических и рефлексивных умений. Вместе с тем включение в учебный процесс заданий, направленных на решение проблемных ситуаций, сравнение и интерпретацию текстов, ведение дискуссий и написание эссе, значительно повышает уровень вовлечённости студентов и формирует у них способность к самостоятельному выстраиванию аргументации.

Результаты анкетирования и опросов студентов показали, что более 70% участников отмечают возросший интерес к изучению английского языка при использовании методов, ориентированных на развитие критического мышления. Наблюдения за учебными занятиями подтвердили, что применение проектной деятельности, групповых дискуссий и технологий критического чтения способствует активизации познавательной деятельности и переходу студентов от пассивного усвоения информации к её осмысленному анализу.

Количественная обработка результатов текущей и итоговой аттестации выявила статистически значимое улучшение качества выполнения заданий, требующих аналитических умений: студенты стали чаще использовать логические связки, демонстрировать умение аргументировать собственную позицию и выявлять противоречия в исходной информации. Качественный анализ письменных работ показал расширение спектра мыслительных операций: от простого воспроизведения знаний к их интерпретации, сопоставлению и формулированию выводов.

Кроме того, данные опросов преподавателей свидетельствуют о том, что ключевым фактором успешного формирования критического мышления является профессиональная готовность педагогов использовать активные и интерактивные методы обучения, включая дискуссионные практики, проектные задания и межкультурные коммуникативные ситуации. Важную роль

играет также организационная поддержка со стороны вуза, выражающаяся в возможности выбора вариативных курсов, обеспеченности методическими материалами и стимулировании инновационной деятельности преподавателей.

Выводы и обсуждение

Проведённое исследование подтвердило, что развитие критического мышления студентов возможно лишь при условии целостного изменения содержания, методов и организационного сопровождения процесса обучения английскому языку. Включение в образовательный процесс заданий, ориентированных на анализ, сравнение, интерпретацию и аргументацию, способствует переходу студентов от механического усвоения материала к его осмысленному использованию, что проявляется в повышении качества письменных и устных высказываний, возросшей самостоятельности в выстраивании аргументации, а также в более высоком уровне вовлечённости обучающихся в учебный процесс.

Существенным результатом стало выявление того, что ключевым фактором эффективности является профессиональная готовность преподавателя, которая выражается не только в знании предмета, но и в умении организовывать проблемное обучение, проектную и исследовательскую деятельность. Таким образом, педагогические условия, ориентированные на развитие критического мышления, требуют от преподавателя владения современными методиками, способствующими переходу студента в позицию активного участника образовательного процесса.

Обсуждение полученных данных показывает, что они согласуются с актуальными направлениями государственной образовательной политики. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования критическое мышление закреплено в качестве одной из универсальных компетенций, что подтверждает значимость полученных результатов в контексте модернизации образовательной системы. Вместе с тем выявленные барьеры — недостаточная методическая обеспеченность, ограниченность инструментов диагностики, а также слабая институциональная поддержка со стороны образовательных организаций — указывают на необходимость комплексных решений, объединяющих усилия государства, вузов и преподавательского сообщества.

Таким образом, эффективное развитие критического мышления студентов в процессе обучения английскому языку возможно лишь при реализации совокупности условий: содержательных (интеграция проблемных заданий, дискуссий, критического чтения), профессионально-педагогических (подготовка и готовность преподавателей к использованию активных методов) и организационно-институциональных (системная поддержка вузов и наличие методического сопровождения). Реализация этих условий не только способствует повышению качества языковой подготовки, но и обеспечивает формирование у студентов метапредметных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и участия в глобальном образовательном пространстве.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке и корректировке образовательных программ, создании методических рекомендаций для преподавателей иностранного языка, а также в формировании образовательной политики вуза, ориентированной на развитие универсальных и метапредметных компетенций студентов. Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка диагностических инструментов для объективной оценки уровня сформированности критического мышления, а также апробация новых цифровых технологий, способствующих его развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борщева О.В. Развитие критического мышления студентов вузов на занятиях по иностранному языку / О.В. Борщева // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3–1. – С. 55–59. – EDN BJVFTQ.
2. Гузикова В.В. Развитие навыков критического мышления при обучении иностранному языку для специальных целей / В.В. Гузикова // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2021. – № 1(40). – С. 164–167. – EDN VRSQMN.
3. Дьяченко Т.А. Риторические стратегии в англоязычных текстах политического дискурса / Т.А. Дьяченко // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 363–367. – EDN VZRKYB.
4. Дьяченко Т.А. Современные тенденции в методике преподавания иностранного языка / Т.А. Дьяченко // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 14 января 2019 года / главный редактор: Нечаев Михаил Петрович. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2019. – С. 16–20. – EDN VVTZYB.
5. Дьяченко Т.А. Специфика итальянской и русской языковых картин мира / Т.А. Дьяченко // Гуманитарные исследования. – 2019. – № 3(71). – С. 73–76. – EDN WPMCCT.

6. Зыкин А.В. Учебное пособие по английскому языку для самостоятельной работы: учебное пособие / А.В. Зыкин, Ю.А. Беляева, О.В. Филиппова; Санкт-Петербургский государственный аграрный университет. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2017. – 398 с. – ISBN 978-5-85983-261-3. – EDN XQILKH.
7. Илюшина Н.Н. Субъектность будущего учителя как педагогическая ценность и психологическая основа учебного творчества / Н.Н. Илюшина // Научное исследование как фактор совершенствования современного педагогического, дошкольного и школьного образования : материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 16-18 апр. 2009 г. / Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования г. Москвы «Московский гор. пед. ун-т (ГОУ ВПО МГПУ) ; [сост. и отв. ред. С. Н. Вачкова]. – Москва: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – С. 15–18. – EDN KBLZAY.
8. Институт образования НИУ ВШЭ. Организационные и педагогические условия развития критического мышления студентов: аналитический доклад. – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – URL: https://www.umj.ru/jour/article/view/1322 (дата обращения: 02.08.2025).
9. Концептуальные идеи воспитания современного школьника / Л.В. Быкасова, Е.А. Першонкова, В.В. Подберезный, С.С. Федорцова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 2(36). – С. 246–259. – DOI 10.15350/2409–7616.2023.2.21. – EDN SHFSEI.
10. Корешникова Ю.Н. Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах / Ю.Н. Корешникова, И.Д. Фрумин, Т.В. Пащенко // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 9. – С. 45–54. – EDN NKYYAR.
11. Любачевский И.А. Управление рисками в психологической практике / И.А. Любачевский // Антология Российской психотерапии и психологии: Сетевое научно-практическое издание, Москва, 02–06 ноября 2023 года. – Москва: Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2023. – С. 163–168. – EDN NSBVAP.
12. Марциновская В.А. Кросс-культурная коммуникация в образовательной среде неязыкового вуза / В.А. Марциновская // Педагогическая антропология. – 2023. – № 2. – EDN HGPVBY.
13. Марциновская В.А. Принципы организации кросс-культурной коммуникации студентов вуза на занятиях по иностранным языкам / В.А. Марциновская // Эпоха науки. – 2024. – № 40. – С. 335–340. – EDN FSXFIU.
14. Обухова Н.И. «Студент играющий»: геймификация как транзакция субъекта обучения в актора образовательного процесса / Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 29. – С. 58–61. – DOI 10.54792/24145734_2025_29_58_61. – EDN TWQSOY.
15. Особенности модернизации современного университетского образования в условиях интеграции научного знания / Т.Н. Панкова, И.З. Багаев, Ю.А. Беляева [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 9–2. – С. 43–47. – DOI 10.37882/2223–2982.2022.09–2.20. – EDN DWUUVY.
16. Педагогические условия взаимодействия критического мышления и педагогического дизайна на примере занятий по английскому языку / А.Р. Еферова, Ю.А. Шеховская, М.Ю. Крапивина, Е.В. Мелихова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1–2. – С. 51–55. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.1–2.11. – EDN CASAVF.
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении целевых ориентиров подготовки выпускников вузов». – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa (дата обращения: 10.08.2025).
18. Ронжина Н.В. Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления / Н.В. Ронжина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 116–121. – DOI 10.24411/2307–4264-2020-10235. – EDN KGPPRE.
19. Садыкова Н.В. К вопросу о формировании поликультурной языковой личности на уроке английского языка в юридическом вузе / Н.В. Садыкова, Н.В. Ялаева // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; Ответственные редакторы: Т.П. Рассказова, С.А. Иванова, Е.Н. Фёдорова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2018. – С. 38–43. – EDN YTLQTJ.
20. Структурно-функциональная модель формирования иноязычной компетентности студентов-экономистов / Ю. Ван, Н.Л. Харченко, С.С. Усов [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 2(50). – С. 144–155. – DOI 10.54509/22203036_2023_2_144. – EDN GRKDVD.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриата: утв. приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125 (ред. от 08.02.2021). – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения: 10.08.2025).
22. Хабарова Т.С. Технология развития критического мышления в формировании информационно-познавательной самостоятельности студентов вуза / Т.С. Хабарова, В.А. Садова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 5. – DOI 10.17513/spno.29474. – EDN RJAPHW.
23. Ялаева Н.В. Исследование мотивации студентов к изучению английского языка в юридическом вузе / Н.В. Ялаева, Е.В. Жеребцова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 194–198. – EDN FDCYGV.

© Ялаева Наталья Вячеславовна (yalaeva-nv@mail.ru), Кабанова Ольга Владимировна (oleg-olga2005@yandex.ru), Жигалов Сергей Алексеевич (sergey.zhigalow@gmail.com), Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru), Усов Сергей Сергеевич (usov-ss@ranepa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.02

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИФОНИМА ТЕЙРИ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE MYTHNYM TEIRI IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE

A. Appoev
M. Ketenchiev
A. Miziev

Summary: The article is devoted to the archaic vocabulary of the Karachay-Balkarian language. It identifies and describes the functional and semantic characteristics of the mythonym Teiri, presented both in various layers of vocabulary and in texts of oral folk art of various genre correlations, and highlights its significant ethno- and linguocultural components associated with the mythological picture of the world.

Keywords: Karachay-Balkarian language, oral folk art, vocabulary, mythonym Teiri, function, semantics, ethnocultural significance.

Аппоев Алим Каншауович
Кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБУН «Институт гуманитарных исследований – филиал Кабардино-Балкарского научного центра Российской академии наук», (г. Нальчик)
appoev74@mail.ru
Кетенчиев Мусса Бахаутдинович
Доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», (г. Нальчик)
ketenchiev@mail.ru
Мизиев Ахмат Магометович
Доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (г. Нальчик)
miz1967@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена архаической лексике карачаево-балкарского языка. В ней выявляются и описываются функционально-семантические характеристики мифонима Тейри, представленные как в различных пластах лексики, так и в текстах устного народного творчества различной жанровой соотнесенности, отмечены его значимые этно- и лингвокультурные составляющие, сопряженные с мифологической картиной мира.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, устное народное творчество, лексика, мифоним Тейри, функция, семантика, этнокультурное значение.

Традиционно Тенгри, соответственно и тенгрианству, в гуманитарной науке уделяется значительное внимание. При этом как монголоведы, так и тюркологи исходят из признания того, что «тенгрианство – высокоразвитая монотеистическая религия» [13, с. 968]. Как пишет Б.С. Дугаров, сакральная составляющая верований монголов «нашла выражение в пантеоне небесных божеств – тэнгриев, венчающем собой мифологическую картину земного мироздания» [4, с. 48]. Это также сопряжено с мировоззрением карачаевцев и балкарцев, о чем свидетельствуют сведения, приводящиеся в этнографических исследованиях: «Во главе пантеона Богов, как и у всех тюркских народов, стоит верховное божество Тейри (Тенгри), Тейри-хан творец Вселенной и всего сущего, пользующийся особым почитанием» [5, с. 409].

Карачаево-балкарские фольклористы традиционно интерпретируют теоним Тейри как главную составляющую карачаево-балкарских языческих культов [2], архаическую компоненту здравиц [9], исследуют в контексте тенгрианства, представленного в большей степени в текстах нартского эпоса [11],

В лингвистических исследованиях к рассматриваемому мифониму обращаются при изучении лексико-стилистических особенностей фольклорного дискурса [14], а также в трудах междисциплинарной направленности [8]. Так, например, М.А. Ахматова в одной из таких работ пишет о том, что огонь в архаической карачаево-балкарской культуре воспринимался «сыном Солнца и внуком Тенгри и представал в различных образах» [1, с. 76]. Вместе с тем многие аспекты мифологической лексики карачаево-балкарского языка все еще не нашли должного отражения в лингвистике, что релевантно и для мифонима Тейри.

В связи с вышеизложенным важным представляется проникновение в «особенности развития лингвокультурных символов и их преломления в отдельных словах» [10, с. 51], что актуально в первую очередь для всего реестра мифонимов, отражающих лингво- и этнонокультурную специфику любого языка.

В представленной статье нами предпринимается попытка проанализировать наиболее значимые функционально-семантические и этнокультурно значимые характеристики мифонима *Тейри* в карачаево-балкарском языке, которые обнаруживают себя, прежде всего, в текстах устного народного творчсетва карачаевцев и балкарцев.

Рассматриваемый мифоним в форме *Täŋri* встречается еще в древних тюркских языках, являясь полисемантичной лексемой, имеет значения «небо; бог, божество; божественный; повелитель, господин» [3, с. 544]. Близкие ему формы употребительны в целом ряде тюркских языков: *Танры* – в азербайджанском языке, *Танъры* – в караимском языке, *Тәңре* – в башкирском языке, *Тәңір* – в казахском языке, *Теңгери* – в алтайском языке, *Тенгири* – в кумыкском языке, *Тигір* – в хакасском языке и т.д. В карачаево-балкарском языке он орфографируется как *Тейри* и употребляется в значении «бог неба», а также является синонимом к арабскому *Аллах* «бог, господь, всевышний».

На основе этого слова в карачаево-балкарском языке образуются дескрипции, отражающие различные природные явления и мифологические понятия: *тейри жарыкъ* «заря (букв. Тейри свет)», *тейри къылыч* «радуга (букв. неба коромысло)», *тейри эшик* «врата бога Тейри (букв. Тейри дверь)». Последнее сложное слово способствует образованию фразеологизма *тейри эшиги ачылды* «посчастливилось, повезло *кому* (букв. открылись врата Тейри)». Данная фразеологическая единица уходит корнями в мифологию и связана с репрезентацией знамения, при котором открываются небесные врата. Как правило, согласно мировосприятию этноса, это знамение доступно лишь для счастливых богоугодных людей. В традиционных лингвистических исследованиях у подобных фразеологизмов отмечают лишь их грамматические особенности [12].

Лексема *тейри* функционирукет в речи и в качестве модального слова, выражающего клятву: *Тейри, кертисин Самат айтды* «Клянусь, правду Самат сказал». У карачаевцев же синонимом к ней выступает и сочетание тейри адамы «ей богу, клянусь богом (букв. Тейри человек)»: *Тейри адамы, сен тюз айтаса* «Ей богу, ты правду говоришь».

Следует отметить наличие в антропонимиконе и архаического мужского собственного имени *Тейрикъул* «Тейри раб», легшего в основу фамилии *Тейрикъуллары* «Тейрикуловы». Наличие его свидетельствует в пользу того, что в свое время в среде карачаевцев и балкарцев был популярен культ Тейри. Ср. также микротопоним *Тейри тюбю* «Тейри низовье», обозначающий местность в районе с. Верхняя Балкария, находящегося в Кабардино-Балкарской Республике. Здесь в прошлом совершались обряды жертвоприношения.

Рассматриваемый мифоним употребляется и в составе такого жанра фольклора, как загадки: *Жая кибик бюгюлюп, // Дуниягъа нюрю тёгюлюп* (*Тейри къылыч*) [7, с. 497] «Словно лук изогнувшись, // Весь мир сиянием одаряя» (Радуга); *Дунияда эм къынгыр не затды / неди?* (*Тейри къылыч*) [7, с. 504] «Что на свете кривее всего? (Радуга). Для их отгадывания носителю языка требуется знать форму, физические свойства и мифологические характеристики радуги.

В паремиях, в которых наличествует конституент *тейри*, репрезентируются релевантные для мифологической картины мира составляющие, что обусловливается архетипическими религиозными воззрениями карачаевцев и балкарцев. Отметим их:

1. ***Тейри всесилен***: *Эл ашагъан эмегенден – эл Тейриси кючлю* [7, с. 497] «Тейри народа сильнее помыкающего им чудовища»; *Бий тёреден къоркъады, тёре Тейриден къоркъады* [7, с. 497] «Князь суда боится, суд Тейри боится».
2. ***Тейри находится на вершине иерархии***: *Жан бла къан бирди, Тейри бла хан бирди* [7, с. 428] «Душа и кровь – одно и то же, Тейри и хан – одно и то же».
3. ***Тейри – властелин судеб***: *Тейри – къадар иеси, адам улу – мадар иеси* [7, с. 437] «Тейри – властитель судьбы, человек – (своих) деяний»; *Тейри эрге береме десе – сюймеклик берир, бермейме десе – суукълукъ берир* [7, с. 437] «Захочет Тейри замуж выдать – любовью одарит, не захочет – равнодушным сделает».
4. ***Тейри – надежда горца***: *Тау Тейриге ышаннганча* [7, с. 451] «Словно горы (жители гор) надеющиеся на Тейри»; *Тау Тейриге ышаннганлай, мараучу да – сырына* [7, с. 451] «Как горы (жители гор) надеются на Тейри, так и охотник – на свои секреты».
5. ***Тейри щедр***: *Чомартлыкъ юлгюсю – Тейри* [7, с. 469] «Тейри – образец щедрости»; *Чомартха Тейри да борчлу* [7, с. 469] «Щедрому и Тейри обязан».
6. ***Тейри – покровитель народного искусства***: *Жырны жолу – Тейриге* [7, с. 433] «Путь песни – к Тейри»; *Жырчыгъа тийген – Тейрини жауу* [7, с. 433] «Обижающий поэта (народного) – враг Тейри»; *Байрамны Тейриси – тойчула* [7, с. 433] «Бог праздника – артисты».
7. ***Тейри – олицетворение закона***: *Тейри кеси тёреди* [7, с. 462] «Тейри сам по себе закон».
8. ***У Тейри в приоритете – смелость***: *Таукелге тейри эшик ачылыр* [7, с. 429] «Перед отважным врата Тейри откроются».
9. ***Тейри наказывает за необоснованные проступки***: *Тели бергенни Тейри урур* [7, с. 472] «Тейри накажет дающего по дурости»; *Тели къоркъгъанны Тейри урур* [7, с. 472] «Тейри накажет боящегося по дурости».
10. ***Тейри покровительствует блаженным***: *Телини сёзю Тейри келтирир* [7, с. 449] «Речь блаженного Тейри призовет»; *Эки тели бир болса, тейри кюнюн кёрюр* [7, с. 449] «Если объединятся два блаженных, то благодеяние Тейри увидят»; *Эки тели бир болса, тейри эшиги ачылыр* [7, с. 449] «Если объединятся два блаженных, то перед ними врата Тейри откроются».

Наиболее значимые для карачаево-балкарской

культуры характеристики Тейри представлены в сохранившихся фольклорных текстах собственно мифологической ориентации. Так, например, в микротексте «Тейрини юсюнден» («О Тейри») этот мифлогический персонаж интерпретируется как создатель всего живого и неживого в природе, как властитель человеческих судеб: *Дунияны, жер-сууну, жулдузланы, малланы, адамны да Тейри жаратханды. Битеу дуния аны оноуунда, къолундадыла. Адамны жазыуу, къадары да Тейри айтханнга кёре болады. Ол билмей, дунияда бир зат да этилмейди* [6, с. 457] «Мир, землю и воду, животных и человека сотворил Тейри. Весь мир в его власти, в его руках. Судьба человека зависит от его предначертания. Без его ведома в мире ничего не делается».

Согласно мифу «Кюн Тейриси Къайнар» («Тейри Солнца Кайнар»), каждый Тейри ответственен за происхождение различных природных явлений: *Кюн Тейриси Кюнню жаратханды. Жер Тейриси Жерни жаратханды. Ючюнчюге тенгизле жаратылгъандыла* [6, с. 456] «Тейри Солнца породил Солнце. Тейри Земли породил Землю. В третью очередь были сотворены моря». Первый Тейри именовался Къайнар Тейри «Клокочущий Тейри». Благодаря ему, появились значимые ископаемые, обеспечивающие жизнедеятельность людей: *Алтын – ол кюн Къайнарны къусханыды, кюмюш да кюн Къайнарны кёз жашларыны бузлагъаныды, темир да кюн Къайнарны кириди, доммакъ да алтынны ёз эгечиди* [6, с. 457] «Золото – это отрыганное Кайнаром, серебро тоже оледеневшие слезы этого Кайнара, железо тоже экскременты Кайнара, да и бронза – родная сестра золота».

Небезынтересен и миф «Тейриге табыныу» («Поклонение Тейри») [6, с. 464–465], представляющий собой народно-поэтическое произведение. В нем Тейри наделяется следующими характеристиками, выраженными эмоционально окрашенными эпитетами-обращениями: а) доброта (*Тейри, огъурлу Тейри!* «Тейри, добрый Тейри!»); б) бескорыстность (*Тейри, халал Тейри!* «Тейри, бескорыстный Тейри!»); в) благородность (*Тейри, жарыкъ Тейри!* «Тейри, благородный Тейри!»); г) щедрость (*Тейри, чомарт Тейри!* «Тейри, щедрый Тейри!»). Именно с такими обращениями поклонялись предки карачаевцев и балкарцев божеству Тейри.

Восхваление Тейри сопровождалось конструкциями-повторами, подчеркивающими превалирование его над всем существующим в мире, ср.: *Акъ къой башы, // Къара къой башы, // Жулдуз кютген кёк башы, // Барындан да Тейри ахшы, // Барындан да Тейри ахшы!* «Белого барана голова, // Черного барана голова, // Небесная высь, звезды пасущая, // Всех их лучше Тейри, // Всех их лучше Тейри!».

В ходу были специфические благопожелания-здравицы, сопряженные с Тейри. Они, как правило, имели трехчастный характер. Первая часть являлась зачином, в котором отражалось то, каким себе представляет народ Тейри, ему отдавалось почтение: *Жокъдан бар этген Тейри, // Бардан да жокъ этген Тейри, // Хар затха кючю жетген Тейри, // Жаратхан жанына ырысхы берген Тейри!* [6, с. 467] «Из ничего творящий Тейри, // В ничто превращающий Тейри, // На все сил хватающий Тейри, // Понравившимся душам богатство дающий Тейри!». Вторая (основная) часть репрезентировала здравицу относительно виновников торжества: *Жарысынла жюрекле, // Къабыл болсунла ахшы тилекле!* [6, с. 467] «Пусть возрадуются сердца, // Пусть исполнятся хорошие пожелания!». Финальная же часть представляла собой просьбу к Тейри, чтобы он способствовал исполнению благопожеланий: *Тейри онгарсын, // Тейри жалбарсын!* [6, с. 467] «Пусть Тейри поправит, // Пусть Тейри попросит!».

Таким образом, мифоним Тейри, являясь тюрко-монгольской универсалией, характеризуется своей спецификой в карачаево-балкарской лингво- и этнокультуре. Он употребляется как клятвенное слово, способствует образованию ряда дескрипций, маркирующихся в этнокультурном отношении, представлен в антропонимии и топонимии, как архаизированное слово во всем функционально-семантическом многообразии обнаруживает себя в таких жанрах фольклора, как загадки, паремии, мифы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова М.А. Языковые репрезентанты концепта «огонь» в текстах карачаево-балкарского нартского эпоса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1–2 (55). – С. 76–79.
2. Гулиева (Занукоева) Ф.Х. Отголоски языческих культов в карачаево-балкарском нартском эпосе // Kavkaz-Forum. – 2022. – № 9 (16). – С. 15–25.
3. Древнетюркский словарь / сост. Т.А. Боровкова, Л.В. Дмитриева, А.А. Зырин и др. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1969. – 676 с.
4. Дугаров Б.С. Тэнгристская мифология: пантеон божеств и эпическая интерпретация // Mongolica. – 2015. – Т. 14. – С. 48–51.
5. Каракетов М.Д. Традиционные верования // Карачаевцы. Балкарцы. – М.: Наука, 2014. – С. 394–443.
6. Карачаево-балкарские мифы / сост. М.Ч. Джуртубаев. – Нальчик: Эльбрус, 2007. – 495 с.
7. Карачаево-балкарский фольклор. Хрестоматия / сост. Т.М. Хаджиева. – Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 592 с.
8. Кетенчиев М.Б., Аппоев А.К. Названия танцев в карачаево-балкарском языке: этимологические этюды // Научная мысль Кавказа. – 2023. – № 1 (113). – С. 131–137.
9. Локьяева Ж.М., Узденова Ф.Т. Алгъыш (благопожелание) в фольклоре и литературе карачаевцев и балкарцев: специфика жанра, таксономия, поэтика //

Электронный журнал «Кавказология». – 2021. – № 3. – С. 247–259.
10. Маковский М.М. Язык – миф – культура. Символы жизни и жизнь символов. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 320 с.
11. Хаджиева Т.М. Тенгрианство в карачаево-балкарской «Нартаде» // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. – 2017. – Т. 10. – № 5 (33). – С. 231–236.
12. Хуболов С.М., Улаков М.З. Двусоставные фразеологизированные предложения с предикатами состояния в карачаево-балкарском языке // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2013. – № 2 (52). – С. 148–153.
13. Чемчиева А.П. Религия сибирских тюрков: тенгрианский дискурс // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. – 2024. – Т. 30. – С. 965–972.
14. Этезова Л.С. Особенности языка и стиля карачаево-балкарского нартского эпоса: дисс. . . . канд. филол. наук. – Нальчик, 2008. – 155 с.

© Аппоев Алим Каншауович (appoev74@mail.ru), Кетенчиев Мусса Бахаутдинович (ketenchiev@mail.ru),
Мизиев Ахмат Магометович (miz1967@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.03

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ И ВОСКЛИЦАТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНОГО СТРОЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО)

ON THE QUESTION OF WAYS OF EXPRESSING IMPEDIMENT AND EXCLAMATION IN LANGUAGES OF DIFFERENT SYSTEMS (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND ADYGHE)

S. Atazhakhova

Summary: The scientific novelty of this article is that it analyzes for the first time the linguistic features of imperative and exclamatory speech acts in Russian in comparison with Adyghe. To achieve this goal, a comparative analysis of the languages under consideration was used.
The theoretical significance of the work is that its findings may be of interest for typological research of speech acts of different nature in languages with different structures (Russian and Adyghe) taking into account the contrastive approach. The practical value of the article is that its results and materials can be used in specialized courses on linguacultural studies, as well as in the development of teaching aids for the practice of oral and written speech in Russian and Adyghe.

Keywords: comparative analysis, imperative and exclamatory expressions, intonation, lexical and grammatical means, language, speech.

Атажахова Сайхат Туркубиевна
кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, (г. Майкоп)
tatlok1970@mail.ru

Аннотация: Научная новизна данной статьи заключается в том, что в ней впервые анализируются лингвистические особенности побудительных и восклицательных речевых актов в русском языке в сравнении с адыгейским. Для достижения поставленной цели использован сравнительно-сопоставительный анализ рассматриваемых языков. Теоретическая значимость работы заключается в том, что её выводы могут быть интересны для типологического исследования разнохарактерных речевых актов в языках с различной структурой (русской и адыгейской) с учетом контрастивного подхода. Практическая ценность статьи состоит в том, что её результаты и материалы могут быть использованы в специализированных курсах по лингвокультурологии, а также при разработке учебно-методических пособий по практике устной и письменной речи на русском и адыгейском языках.

Ключевые слова: сравнительный анализ, выражения побудительности и восклицательности, интонация, лексические и грамматические средства, язык, речь.

Введение

Исследования, посвященные определению побуждения и восклицания, их функциям и способам выражения, были проведены такими учеными, как В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, О.С. Ахманова, В.А. Звегинцев, А.М. Пешковский, П.Н. Паничева, Д.Э. Розенталь, Ж.А. Шаов, М.Х. Шхапацева, М.П. Ахиджакова, Ф.К. Уракова и др.

Структурные типы простого побудительного предложения в русском языке классифицируются на двусоставные и односоставные. Двусоставные предложения содержат два главных члена: независимый член – подлежащее, и зависимый член – сказуемое. В свою очередь, односоставные предложения характеризуются наличием лишь одного независимого главного члена [4, с. 657–658].

Грамматическим средством оформления побуждения является, прежде всего, побудительная интонация. Побуждение передается грамматическими и лексическими средствами. Грамматические средства являются главными в выражении побуждения, а лексические – вспомогательными. Грамматические средства выражения побуждения: побудительная сослагательного наклонения, формы изъявительного наклонения глагола, инфинитив, частицы, другие (наречие, существительное, местоимение 1-го лица). Лексические средства выражения побуждения: перформативные слова. Структурные особенности языка варьируются в зависимости от социальных факторов, таких как статус говорящего, возраст, пол, уровень образования и этническую принадлежность. Таким образом, изучение сопоставляемых (адыгейского и русского) языков сопряжено с множеством вопросов, касающихся их функциональных и социолингвистических аспектов.

В настоящее время адыгейский язык является языком с развитой системой именных классов, затрагивающей все его уровни. Но вопрос о строении предложения в адыгейском языке относится к числу наименее исследованных проблем в области синтаксиса адыгейского языка. Эта проблема до конца не изучена не только в адыгейском, но и в современном русском языкознании, так как «ядром» синтаксиса являются «правила употребления слов в предложении и правила соединения слов и сло-

ворасположений в предложениях. Каждое предложение с грамматической точки зрения представляет собой внутреннее единство словесно выраженных его членов, порядка их расположения и интонаций» [2, с. 3–6.].

Порядок слов в русском повествовательном предложении считается относительно свободным, чем в адыгейском языке. Адыгейский язык относится к языкам с фиксированным, более устойчивым порядком слов. Главным членом предложения в адыгейском языке является сказуемое. От него зависит структурный тип предложения.

Предложение, как известно, является такой единицей речи и языка, которая обладает смысловой и интонационной законченностью. Оно служит для выражения сообщения, побуждения или вопроса. В русском и адыгейском языках предложения в зависимости от цели высказывания бывают повествовательными, побудительными, восклицательными и вопросительными.

Результаты исследования

Способы выражения побудительности в адыгейском и русском языках

По цели высказывания предложения в сопоставляемых нами языках могут быть побудительными.

Побудительные предложения обычно употребляются для побуждения собеседника к совершению какого-либо действия, а также характеризуются особой интонацией, видоизменяются в зависимости от различных оттенков, а также выражают мысль, сопровождающуюся эмоциональным отношением говорящего к сообщению.

В адыгейском языке побудительные предложения обычно выражают:

1) приказ, просьбу, мольбу например:

Модэ чъэри Андрей къытфащ, – ыIуи, кIалэ горэ ыIофтагъ [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 389]. «Сбегай-ка за Андреем и приведи его», – сказав, отправил какого-то мальчика».

Зэ! Шъущыт рэхьатэу! [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 389]. «Подождите! Стойте спокойно!»

Ахъщэр къысфэгъахьба «Пришли мне, пожалуйста, деньги»;

2) призыв, приглашение к совместному действию, например:

КъакIоба, папэ унэм ис [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 84]. «Заходите, пожалуйста, отец дома».

Шъалихь, ситанэ къыздепхыри, шIотэгъэбз [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 414]. «Салих, помоги мне привязать телку, зарежем».

3) совет, предложение, протест, угрозу например:

УмыIо, умыIо! – фидагъэп Темрыкъо [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 216]. «Не говори, не говори!» – не разрешил Темрук»;

Хьау, ори уилажь, сэри силажь [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 385]. «Нет, и ты виноват, и я виноват».

4) согласие, разрешение например:

Хъун, ясIожьын [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 190]. «Хорошо, скажу»;

Дэгъу, дэгъу, шъукIу [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 376]. «Хорошо, хорошо, идите».

5) желание, например:

Къушъхьэ лъагэм сыдэкIоегъагъэмэ «Подняться бы мне на высокую гору!»

Аущтэу хъумэ сшIоигъу [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 411]. «Хочу, чтоб так было».

Побудительные предложения, выражающие (приказ, призыв, протест, угрозу) произносятся с повышением тона, а другие (совет, желание, просьбу и т.д.) – в более пониженном тоне.

Сказуемые в побудительных предложениях могут содержать подтвердительную частицу *-ба*, например:

Ары шъхьаем сыгу огъу гущэ-ба! [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 201]. «Да, но мне жалко же тебя!»

ОсэIо-ба, зи гумэкIыгъо щыIэп [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 329]. «Говорю же, нет повода для беспокойства».

В адыгейском языке единственным средством различения оттенков значения побудительного предложения служит интонация.

В русском языке имеются разнообразные способы выражения сказуемого в побудительном предложении:

1) глаголы в повелительном наклонении, например:

Выберите из этих статей материал, нужный для доклада.

«Пойдемтегулятьзавтрапоутру,–сказалаонаему,— я хочу узнать от вас латинские названия полевых растений и их свойства;»

2) специальные частицы (*пусть, пускай, да*), например:

Пусть причаливают лодку, где-нибудь в сухом песчаном берегу.

Пускай этот корабль подойдет величественно к самому берегу под звуки прекрасной музыки;

3) глаголы в форме сослагательного (условного) наклонения, например:

Я убедил бы вас в правильности моих взглядов.

Я сошлюсь на известное стихотворение Некрасова «Несжатая полоса»;

4) глаголы в форме изъявительного наклонения, например:

Я занимаюсь проверкой контрольных работ.

Вдруг на яркой полосе, пересекающей пол, промелькнула тень.

Морфологизованными способами выражения сказуемого в побудительном предложении служат глаголы в форме повелительного наклонения. Важную роль в выражении оттенков значения побудительного предложения, как и в адыгейском языке, так и в русском играет интонация. Предложения, которые передают приказ или требование, произносятся на высоком тоне и с большей эмоциональной напряженностью, в то время как предложения, выражающие совет или просьбу, обычно звучат на более низком тоне и с меньшей силой напряжения [3, с. 58].

Любое предложение характеризуется тем, что содержит в себе сообщение, высказываемое с определенной целью. Такой целью может быть, как известно, информация о каких-либо фактах (событиях) действительности (в широком понимании этого слова), или вопрос о чем-то, или побуждение второго участника (участников) речевого действия тем или иным действиям [5, с. 85–86]. Также отмечается, что «каждый из функциональных типов предложений может быть эмоционально окрашенным и неокрашенным (восклицательным и невосклицательным)» [10, с. 185].

Далее мы будем рассматривать **способы выражения восклицательности в адыгейском и русском языках.**

Как нам известно, повествовательные, побудительные и вопросительные предложения могут быть восклицательными. В этом случае выражается не только мысль, но эмоциональное отношение к ней и для таких предложений существенную роль играет интонация. В «Грамматике адыгейского языка» отмечается, что кроме восклицательной интонации в адыгейском языке могут иметься соответствующие «самостоятельные и несамостоятельные частицы» [8, с. 355]. Например:

Джы хэтIысхьэр-и тутыным хэс еблэм-и! – ыбзэгу къыридзи къэщхи, псынкIэу къежьэжьыгъ [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 58]. «Теперь можешь сидеть в куче табака! – высунув язык, засмеялась, быстро пошла».

КIожьыпэщтых адэ! – Амзанэ директорым къыгурыIорэр зэрэмакIэр шIогъэшIэгъоныгъ [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 115]. «А как же, уйдут! – Амзан удивился тому, что директор мало понимает».

Выявляется также, что для одной группы восклицательных предложений характерно выражение сказуемого сочетанием инфинитного глагола с финитным вспомогательным глаголом *хъун*, имеющим в своем составе утвердительную частицу *-а*. Например:

Iофыр уухы хъун-а, Iофыр сэрэухыри зэщым сигъэлIэнба! – ыIощтыгъэ нысэм [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 206]. «Разве можно закончить работу, закончу работу от скуки умру! – говорила невестка».

СиIоф хэмылъы хъун-а, хэлъ… [Лъ.Ю. Ожъубаныкъохэр, н. 295]. «Как это не моё дело, моё…».

В составе восклицательных предложений могут быть использованы подтвердительные частицы *-а, -ба*, которые выражают и подчеркивают уверенность в сообщаемой мысли. Например:

Сыдэу дах-а, сыдэу шIыкIашIу-а! [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 333]. «Как красива, как элегантна!»

Анахь зэпэблагъэ мы дунаим цIыф къытекIын-а! [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 206]. «Родственнее этих людей на свете не будет!»

Куко пфесIоныe-ба! [I.Хь. Тыгъэр псашъо кIуагъэ, н. 81]. «Сказала бы Куко!»

В русском языке предложения классифицируются по структурно-синтаксическому строению на односоставные и двусоставные, а также на глагольные и именные. В зависимости от степени сложности выделяются простые, распространенные и осложненные предложения, а также сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции [1, с. 30; 6, с. 457].

Например: *Как он рисует! Как творит! А пишет стихи – волшебство! Ну что, каково? – Очарование! – ответила она.*

Сложные восклицательные предложения занимают значительное место в русском языке. В зависимости от используемых союзов, устанавливающих связь между простыми частями, сложные предложения могут характеризоваться либо сочинительной, либо подчинительной связью, а в некоторых случаях – сочетанием обеих. Это подразумевает различие в типах связи между предикативными частями, то есть грамматическими основами.

Сочинительные союзы, такие как «и», «или», «но», обеспечивают сочинительную связь и служат для соединения предикативных единиц в рамках синтаксической структуры. *Она поет прекрасно, **и** играет на пианино. Мы можем пообедать в ресторане, **или** заказать еду на дом. Я люблю кофе, **но** предпочитаю пить его без сахара.* В свою очередь, подчинительные союзы, такие как «что», «поскольку», «чтобы», а также союзные слова, например, «который», «почему», «сколько», играют ключевую роль в формировании сложноподчиненных предложений. *Я думаю, **что** мы сможем справиться с этой задачей. Мы остались дома, **поскольку** на улице шёл дождь. Я учусь усердно, **чтобы** сдать экзамены на отлично.* Эти элементы способствуют организации более сложных синтаксических конструкций, позволяя выразить различные логические отношения между частями предложения.

Частеречная принадлежность использованных слов позволяет классифицировать восклицательные предложения на четыре типа: «восклицательные предложения с именами существительными, наречиями, междометиями и глаголами» [7, с. 349].

1). Восклицательные слова и предложения с именами существительными могут включать следующие единицы: молодец, красота, хвастунишка, чепуха, идол и др.

Молодец! *Ты отлично справился с заданием!* ***Красота!*** *Какой великолепный пейзаж!* ***Хвастунишка!*** *Никогда не думал, что ты такой!* ***Чепуха!*** *Это просто нелепо!* ***Идол!*** *Ты стал для меня настоящим примером!* Эти восклицательные предложения способны передать непосредственную эмоциональную реакцию и выразить эмоциональную оценку.

2). Восклицательные слова и предложения наречного происхождения формируются в основном из следующих наречий: достаточно, хорошо, шикарно, точно, плохо, добро и др.

Достаточно! *Этого вполне хватит для успеха!* ***Хорошо!*** *Ты справился с задачей на отлично!* ***Шикарно!*** *Какой у тебя стильный наряд!* ***Точно!*** *Я знал, что ты справишься!* ***Плохо!*** *Как же это печально слышать!* ***Добро!*** *Как приятно видеть тебя снова!*

3). Восклицательные слова и предложения междометного происхождения выражают эмоциональные отношения и реакции. Например: Ай-ай-ай! Ух ты! **Ой-ой-ой! О-о-о!** Эх! Ого! и т.д.

Ай-ай-ай! *Будь осторожен!* ***Ух ты!*** *Какой красивый вид!* ***Ой! Ой!*** *Как же это неожиданно!* ***Ой-ой-ой!*** *Как же мне страшно!* ***Эх!*** *Жаль, что так вышло!* ***Ого!*** *Вот это да!* ***О-о-о!*** *Какое удивительное событие!*

4). Восклицательные слова и предложения могут также состоять из следующих глаголов: идёт, хватит, пропасть, постой, подумаешь и т.д.

«Зато я смог закончить проект раньше срока, а ты только начал. ***Подумаешь****, ведь это всего лишь работа!»* ***Хватит*** *спорить, давай лучше договоримся! Как быстро всё* ***идёт*** *к завершению! Мы не* ***пропадём****, если будем вместе!* ***Постой****, я не успел задать вопрос!*

Восклицательные предложения делятся на распространённые и нераспространённые в зависимости от того, содержат ли они второстепенные члены. Нераспространённые предложения включают только главные члены, тогда как распространённые состоят из главных и второстепенных членов [6, с.457]. Например: *Что за чудо!; Какой удивительный вид открывается с этой горы!; Какая радость!; Как быстро летит время, когда ты занят любимым делом!*

Каждая синтаксическая модель предложения обладает способностью к варьированию как формальных, так и семантических характеристик. Это явление обеспечивает взаимосвязь данной модели с аналогичными моделями предложений, относящимися к близким группам и разрядам. Кроме того, возможность интеграции любого предложения, сформированного на основе языковых синтаксических моделей, в более широкий синтаксический контекст и речевую ситуацию позволяет использовать его в качестве образца для конструирования разнообразных высказываний и фраз.

Выводы и заключение

Высказывания с побудительной и восклицательной семантикой представляют собой распространённое явление в человеческой речи. Несмотря на их способность эффективно иллюстрировать основные механизмы межличностного взаимодействия в процессе речевой коммуникации, феномен побудительности и восклицательности остаётся недостаточно исследованным в современной лингвистике. Это подтверждается отсутствием однозначных решений по таким вопросам, как определение границ и структуры категорий побудительности и восклицательности, а также отсутствием единства мнений относительно центральных и периферийных средств выражения семантики побуждения и восклицания, а также других аспектов данной проблемы [9, с. 14].

Таким образом, побудительная и восклицательная семантика представляют собой сложные и многослойные явления, требующие междисциплинарного подхода для их полного понимания. Несмотря на существующие исследования, вопросы о структуре категорий побудительности и восклицательности, а также механизмах их функционирования в языке остаются актуальными для дальнейших лингвистических изысканий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю. Семантические типы эмоциональных метафор / В.Ю. Апресян // Эмоции в языке и речи: Сб. статей. – М.: РГГУ, 2005. – С.9 – 31.
2. Виноградов В.В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – М., 1954. – № 1. – С. 3–6.
3. Карданова М.А. Русский язык. Синтаксис: Учеб.пособие / М.А. Карданова. – 2-е изд., исправленное. – М.: Флинта: Наука, 2009–456 с.
4. Касаткина Л.Л. Русский язык: Учеб.пособие / Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2001. – 768 с.
5. Распопов И.П. Строение простого предложения в современном русском языке / И.П. Распопов. – М., 1970. – С. 85–86.
6. Рогава Г.В., Керашева З.И. Грамматика адыгейского языка / Г.В.Рогава, З.И. Керашева. – Краснодар — Майкоп, 1966. – С. 355.

7. Розенталь Д.Э. Современный русский язык: Учеб.пособие / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. –2-е изд. – М.: Международные отношения, 1994. – 559 с.
8. Розенталь Д.Э. Современный русский язык: Учеб.пособие / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. –11-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 444 с.
9. Филатова Е.А. Побудительные высказывания как речевые акты в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Филатова. – М.: МГУ, 1997. – 253 с.
10. Шхапацева М.Х. Сопоставительная грамматика русского и адыгейского языков. – Майкоп, 2005. – С. 185.

© Атажахова Сайхат Туркубиевна (tatlok1970@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.04

МЕТАФОРЫ В СУДЕБНОЙ РЕЧИ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

METAPHORS IN LEGAL SPEECH: COGNITIVE ASPECT

Z. Baisheva

Summary: The article characterizes metaphors that function in judicial speeches based on the speeches of the prosecutor A.F. Koni and the defense attorney S.A. Andreevsky. It identifies the most numerous groups of metaphors based on the conceptual spheres of «War,» «Animal World,» «Plant World,» and «Inorganic Nature,» as well as the most productive metaphorical models. The article emphasizes the importance of using metaphors in judicial speeches as a powerful means of intellectual and emotional impact on the audience. The study concludes that the identified models can be used in modern judicial discourse due to their traditional nature in Russian national mentality and their persuasive effect on the judicial audience. The purpose of the study is to draw the attention of scholars to the functioning of metaphors in judicial speech from the perspective of cognitive linguistics.

Keywords: cognitive linguistics, metaphor, metaphorical model, judicial speech, conceptual sphere – source, national worldview.

Баишева Зиля Вагизовна
доктор филологических наук, профессор, Уфимский университет науки и технологий
zbaisheva@yandex.ru

Аннотация: На материале судебных выступлений обвинителя А.Ф. Кони и защитника С.А. Андреевского характеризуются метафоры, функционирующие в судебной речи. Выявляются наиболее многочисленные группы метафор, созданные на основе понятийных сфер «Война», «Животный мир», «Мир растений» и «Неживая природа», и наиболее продуктивные метафорические модели. Отмечается важность применения метафор в судебной речи как мощного средства интеллектуального и эмоционального воздействия на адресата. Делается вывод о возможности использования выявленных моделей в современном судебном дискурсе в силу их традиционности для русской национальной ментальности и обусловленной этим убедительности для судебной аудитории. Цель исследования – привлечь внимание ученых к изучению функционирования метафор в судебной речи с позиций когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, метафора, метафорическая модель, судебная речь, понятийная сфера – источник, национальная картина мира.

Введение

На протяжении тысячелетий (от Аристотеля до современных когнитивистов) метафора постоянно находится в круге интересов многих исследователей, изучается в лингвистическом, общефилологическом, психологическом, когнитивном аспекте. В настоящее время изучение данного явления происходит на качественно новом уровне, переосмысливается само понятие метафоры. Новый подход разрабатывается в когнитивной лингвистике, которая рассматривает метафору не как лингвистический феномен, а как ментальный, как «основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования и объяснения мира» [10, с. 8].

Метафоры активно используются каждым говорящим в каждой коммуникативной ситуации. По подсчетам исследователей, «одно из трех слов в нашей каждодневной речи является метафорой» [7, с. 60]. Такое количество метафор, употребляемое каждым человеком в самых разных ситуациях общения, говорит о том, что метафоры в речи человека не являются продуктом специального их изучения, а есть составная часть его мышления, т.е. человек мыслит метафорами.

С точки зрения когнитивной лингвистики, метафора – это форма мышления. В коммуникации же метафора становится «важным средством воздействия на интеллект, чувства и волю адресата» [10, с. 11–12]. Если люди мыслят и чувствуют метафорически, то применение метафор в речи – это лучший путь оказания влияния на слушателей. Следовательно, использование метафор в судебном дискурсе естественно и целесообразно. Метафоры оказывают воздействие на ум, эмоции, поведение, деятельность адресата, тем самым способствуют пониманию и соответствующему восприятию адресатом того, о чем говорит судебный оратор, что, в свою очередь, работает на убеждение слушателей.

Несмотря на значительный объем исследований [5; 6; 7; 9 и др.], метафоры, функционирующие в судебных выступлениях, изучены недостаточно. А в силу того, что метафоры являются наиболее распространенным средством создания образности, эмоционального воздействия на адресата в судебной речи, а также в силу постоянно испытываемой юристами потребности создавать эффективные судебные выступления, что делает актуальным исследование всех составляющих такого выступления, изучение особенностей применения метафор и их функционирования в судебном дискурсе имеет особую значимость.

Основные результаты

В данном исследовании мы рассматриваем группы (разряды) метафор, наиболее характерные для судебных выступлений. При этом мы опираемся на классификацию метафор, предложенную А.П. Чудиновым [10]. Мате-

риалом для исследования стали судебные выступления известных русских юристов-ораторов второй половины XIX века: 16 обвинительных речей А.Ф. Кони [8] и 12 защитительных речей С.А. Андреевского [1].

В результате исследования выявлено несколько групп метафор, которым судебные ораторы отдают явное предпочтение.

1) Наиболее многочисленной группой оказались метафоры, источником которых служит понятийная сфера «Война»: *под огнем перекрестного допроса*; *поле предстоящей битвы с правосудием*; *отрезать путь отступления*; *разбить; обезоружить; вооружить* и др. При помощи таких метафор судебные ораторы передают отношения, складывающиеся в судебном заседании между процессуальными противниками, между обвинителем и подсудимым, дающим ложные показания, между подсудимым и судом. Обвинитель А.Ф. Кони отражает воинственную атмосферу, которая присутствует в зале судебных заседаний в ходе судебного разбирательства, состояние войны, вражды, в котором находится общество и правосудие по отношению к тем, кто покушается на справедливость и закон. Одновременно оратор показывает и свою нетерпимость к нарушителям закона: «Ваш приговор <…> является сильным *оружием в борьбе* общества с подделывателями и распространителями. <…> ваш приговор покажет, что это <…> *оружие для борьбы не заржавело* и что оно строго и беспристрастно карает виновных в таких против общества преступлениях» [8, с. 112].

Для адвоката С.А. Андреевского судебное разбирательство – это также арена борьбы, на котором защита является для подсудимого «орудием для борьбы со всеми», и для того, чтобы выиграть бой, защита должна быть «достаточно вооружена».

2) Не менее частотными в анализируемых речах оказались метафоры, создаваемые на основе понятийной сферы «Животный мир»: *заползти, гнездиться, заклевать, извиваться, изгибаться, чуять, рыскать, облепить, слететься, копошиться, расплодиться* и др. Такие метафоры используются судебными ораторами для называния и оценки действий, поведения человека: «Она проживает в среде разных приближенных старушек, которые льстят ей <…> и терпеливо *облепили ее* со всех сторон в надежде на будущие блага» [8, с. 56].

Наименования конкретных животных применяются для того, чтобы передать ощущение неизбежности расплаты за содеянное (*змея жалит укором совести*), либо состояние беспокойства, от которого невозможно спастись (*постоянно какой-то червяк гложет*). Как правило, зооморфные метафоры несут в себе негативную оценку, которая выражает отношение оратора к конкретному явлению. Позитивную эмоциональную окраску имеет лишь метафора *гнездо* как образ дома.

Следует отметить, что зооморфные метафоры традиционны для различных коммуникативных сфер российской действительности. На это, в частности, указывает А.П. Чудинов [10, с. 133]. Применение традиционных образов в судебной речи представляется наиболее целесообразным, так как гарантированно найдет понимание у адресата.

3) Достаточно большой корпус представляют собой метафоры, созданные на основе понятийной сферы «Мир растений»: *кора, корень, сердцевина, зерно, плод, разветвление, расти, разрастаться, зреть, цвести* и др. Такие метафоры применяются для показа взаимосвязи явлений, их последовательности, причинности, следственности и т.п., для называния мира мыслей, взаимоотношений людей: «Какая решимость могла *бросить зерно и зреть* в этом потерянном?» [1]; «Вы признаете, что у такого человека мысль **<…>** об убийстве *выросла и созрела* за несколько часов прежде, чем самое убийство было совершено» [8, с. 278].

Фитоморфные метафоры естественны в судебной речи, так же как традиционны и естественны для русской языковой и национальной ментальности. Человек воспринимает себя как часть природы, все имеет свое начало и конец, все процессы имеют свои причины и результаты и т.п. Соответственно фитоморфные образы абсолютно понятны каждому адресату, а значит, убедительны.

4) Отметим еще одну довольно многочисленную группу метафор. В основе этой группы лежит понятийная сфера «Неживая природа»: *горизонт, атмосфера, прилив, буря, поле, берег, почва, пропасть* и др. Такие метафоры чаще всего применяются для описания и оценки явлений человеческой психики, проявлений человеческих чувств, эмоций: «Откуда-то изнутри в Андрееве поднялась *могучая волна*, которая захлестнула собой и разум, и сердце, и совесть и память о грозящем законе» [1]; «В его круглых глазах, большей частью серьезных, мелькает беспокойный *огонек* блуждающей мысли» [1]. Как природные явления, часто непредсказуемые и не поддающиеся какому-либо управлению, контролю, так и эмоции, чувства людей оказываются нередко столь же сильными и сокрушительными. Поэтому образы неживой природы как нельзя лучше отражают состояние человека в стрессовых ситуациях, которые бывают необходимо передать, особенно когда важно понять действия людей в рамках разбора преступлений, совершаемых на почве страсти.

Образы неживой природы также делают легко представляемыми, понятными большие количества чего-либо (*наплыв* публики; *наплыв* путешественников; обильно *по-*

текли русские рубли и др.), или атмосферу, обстановку, ситуацию, в которых происходит что-либо: «Иной вырос *на тучном черноземе*, под солнцем - и кажется хорош; другой жил *в болоте* - вышел много хуже. Вы знаете, какая *трясина* вся прошлая служба Мироновича» [1].

Следует отметить, что названными группами далеко не исчерпывается количество метафор, применяемых юристами-ораторами в судебных выступлениях.

В соответствии с проанализированными группами метафор мы выделили метафорические модели, т.е. «существующие в сознании носителей языка схемы связи между понятийными сферами, которую можно выразить формулой X – это Y» [11, с. 27]:

1. судебное разбирательство – борьба, война;
2. действия, поведение человека, преступившего закон, – нечеловеческое поведение;
3. человек и его жизнедеятельность (этапы жизни, духовное развитие, взаимоотношения людей и пр.) – жизнедеятельность растений;
4. эмоциональная жизнь человека, его душевное состояние – стихия.

Представленные нами метафорические модели являются максимально обобщенными. При детальном же рассмотрении каждой из названных нами групп метафор (т.е. если брать за основу не понятийную сферу, а ее отдельные фреймы), несомненно, будет выделено множество метафорических моделей. Например, в группе фитоморфных метафор могут быть выделены метафорические модели: динамика развития каких-либо явлений (мыслей, взаимоотношений людей) – жизненный цикл растений; причины и следствия каких-либо процессов – семена, зерна и плоды растений; основа, сущность чего-либо – части растений и т.п.

По мнению когнитивистов [2; 3 и др.], «система метафорических моделей – это важная часть национальной языковой картины мира, национальной ментальности, она тесно связана с историей соответствующего народа и современной социально-политической ситуацией» [11, с. 27]. Изменения, происходящие в обществе, обусловливают изменения и народной ментальности, следовательно, надо изучать применение метафор в конкретных пространственных и временных рамках. Рассмотренные нами метафорические модели, группы метафор характеризуют картину мира, свойственную русскому человеку второй половины XIX века, а наиболее частотные метафоры названных групп передают представления русского человека того времени о современном ему судебном процессе. Вместе с тем, выделенные нами метафорические модели традиционны для русской национальной ментальности. Их традиционность подтверждается исследованиями ряда ученых, в частности, А.П. Чудинова, который изучает метафорические модели, свойственные современному российскому политическому дискурсу [10; 11], А.Н. Баранова и Ю.Н. Караулова, являющихся авторами Словаря русских политических метафор [3; 4] и др.

Нами описаны такие метафоры, основой для которых служат понятийные сферы, образы, наиболее характерные для русской ментальности. Они отражают общие явления жизни человека, окружающего его мира, которые образуют универсальный источник метафор: растения, животные, неживая природа. Этот источник не является особенным для метафорического обозначения реалий судебного процесса. Однако в этом и заключается специфика применения метафор в судебном выступлении: образы, используемые судебным оратором, не должны отвлекать внимание адресата от содержания речи, а должны помогать слушателям понять, запомнить ту или иную информацию, вызвать определенные эмоции, оказать на слушателей нужное для оратора эмоциональное воздействие, придать мыслям слушателей нужное направление, иными словами, оказать на адресата убеждающее воздействие.

Традиционность рассмотренных метафорических моделей делает естественным и уместным их применение в современных судебных выступлениях и в определенной степени обеспечивает воздейственность речи на адресата.

Заключение

Проведенное нами исследование, конечно, недостаточно, чтобы охарактеризовать всю специфику применения метафор в судебной речи, но позволяет выявить основные тенденции к их использованию в современных судебных выступлениях.

Анализ метафоры с позиций когнитивной лингвистики позволяет выявить существующие в национальном сознании представления о судебном процессе в России (в нашем случае, второй половины XIX века), в том числе о деятельности судей, обвинителей, защитников, о лицах, оказавшихся на скамье подсудимых, и пр. По сути, метафоры отражают ценности и убеждения, доминирующие в обществе. Знание же социальных контекстов, несомненно, поможет оратору в выборе средств убеждающего воздействия на адресата. В плане создания воздействующего выступления когнитивный анализ способствует выявлению наиболее продуктивных в судебной речи групп метафор, а также таких метафорических моделей, понятийных сфер – источников метафоризации, которые могут быть успешно использованы современными судебными ораторами. Так, наш анализ показал, что наиболее частотными в судебных речах являются метафоры, создаваемые на основе традиционных для русской ментальности понятийных сфер: «Животный мир», «Мир растений», «Неживая природа». Также активно задействуется сфера «Война», что укладывается в представления русского человека о судебном раз-

бирательстве как состязательном процессе, в котором стороны находятся в состоянии полемики. Выявленные нами метафорические модели могут вполне успешно применяться в процессах метафоризации в современном судебном выступлении в силу их традиционности, а значит, свойственности для картины мира современного русского человека и, следовательно, понятности и убедительности для судебной аудитории.

В целом, исследование функционирования метафор в судебной речи в когнитивном аспекте представляется весьма перспективным, так как открывает новые возможности для изучения механизмов воздействия метафор на формирование убеждений слушателей с учетом ментальных процессов, выявления стратегий эффективного эмоционального воздействия на аудиторию, направленного на усиление убедительности речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевский С.А. Судебные речи // URL: http://az.lib.ru/a/andreewskij_s_a/text_0030.shtml
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5–32.
3. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора: Материалы к словарю. М., 1991. 193 с.
4. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор. М.: Помовский и партнеры, 1994. 330 с.
5. Богачева Е.А. Концептуальная метафора в юридическом дискурсе (на материале английского языка) // Филологический аспект. 2021. № 4 (72). С. 65–71.
6. Землякова Н.В., Гарбовская Н.Б. Образные средства языка в выступлениях судебных ораторов как один из приемов эффективной коммуникации // Теория и практика общественного развития. 2018. № 6 (124). С. 95–99.
7. Исупова М.М., Коптелова И.Е. Концептуальные метафоры в корпоративном праве // Вестник университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2018. № 11 (51). С. 59–67.
8. Кони А.Ф. Судебные речи // Кони А.Ф. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 3. М.: Юридическая литература, 1967. С. 23–396.
9. Лескина Э.И. Гражданские процессуально-правовые метафоры в сфере доказывания // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2018. № 2 (42). С. 209–212.
10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000): Монография. Екатеринбург, 2001. 238 с.
11. Чудинов А.П. Очерки по современной политической метафорологии: Монография. Екатеринбург, 2013. 176 с.

© Баишева Зиля Вагизовна (zbaisheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.05

ВЛИЯНИЕ М. МОНТЕНЯ И Б. ПАСКАЛЯ НА ФИЛОСОФИЮ ДЖ. ЛЕОПАРДИ В КОНТЕКСТЕ ФРАГМЕНТАРНОГО ДИСКУРСА

THE IMPACT OF M. MONTAIGNE AND B. PASCAL ON G. LEOPARDI'S PHILOSOPHY WITHIN THE FRAMEWORK OF FRAGMENTARY DISCOURSE

S. Balaeva

Summary: This article examines the influence of Michel de Montaigne and Blaise Pascal on the philosophy of Giacomo Leopardi within the context of the fragmentary discourse characteristic of these thinkers. Despite the chronological gap and differences in religious perspectives, Leopardi's reflections reveal profound conceptual intersections with the works of the French moralists, who critiqued the claims of human reason to comprehensive knowledge and explored the existential contradictions of human existence. Montaigne, Pascal, and Leopardi are connected not only by a shared intellectual foundation but also by specific literary techniques and themes related to the perception of infinity and human vulnerability. The article emphasizes that the influence of Montaigne and Pascal on Leopardi was indirect, reinterpreted, and predominantly intellectual: Leopardi inherited a skeptical attitude toward absolute truths and artistic freedom but developed his own dark vision of nature and humanity. Themes such as the fear of death, imagination, the struggle between reason and emotion, and the fragmentary nature of discourse serve as a unifying framework through which Leopardi's dialogue with the tradition of the French moralists can be traced.

Keywords: Leopardi, Montaigne, Pascal, skepticism, fragment, diary, pessimism.

Балаева Светлана Владимировна
кандидат филологических наук, доцент,
Санкт-Петербургская государственная
художественно-промышленная академия
им. А.Л. Штиглица
svetlana.balaeva@inbox.ru

Аннотация: Статья исследует влияние Мишеля Монтеня и Блеза Паскаля на философию Джакомо Леопарди в контексте фрагментарного дискурса, характерного для данных мыслителей. Несмотря на хронологическую дистанцию и различия в религиозных взглядах, размышления Леопарди демонстрируют глубокие концептуальные пересечения с работами французских моралистов, критиковавших претензии человеческого разума на всеобъемлющее познание и исследовавших экзистенциальные противоречия человеческого существования. Монтеня, Паскаля и Леопарди объединяет не только общая интеллектуальная почва, но и специфические литературные приемы, а также мотивы, связанные с восприятием бесконечности и человеческой уязвимости. В статье подчеркивается, что влияние Монтеня и Паскаля на Леопарди было опосредованным, переосмысленным и преимущественно интеллектуальным: Леопарди унаследовал скептическое отношение к абсолютным истинам и художественную свободу, но создал собственный, мрачный взгляд на природу и человека. Темы страха перед смертью, воображения, борьбы разума и чувств, а также фрагментарность дискурса служат объединяющей структурой, через которую прослеживается диалог Леопарди с традицией французских моралистов.

Ключевые слова: Леопарди, Монтень, Паскаль, скептицизм, фрагмент, дневник, пессимизм.

Мишель Монтень (1533–1592) — один из авторов, наиболее часто упоминаемых при поиске возможных моделей для написания «Дневника размышлений» Леопарди (1798–1837), исследователи часто указывают «Опыты» как его источник вдохновения [17], но итальянский поэт вряд ли мог по-настоящему черпать вдохновение в этой книге. В 1817 году, к которому относятся первые заметки в «Дневнике размышлений» (Zibaldone, 1817–1832) [14], весьма вероятно, что саму книгу Монтеня Леопарди в руках не держал. В семейной библиотеке не хранится никаких ее изданий, и, по утверждению исследователя творчества Леопарди Франко Д'Интино, этой книги в доме Леопарди никогда не было [11, с.98]. Поэтому следует понять, каким образом и в каких формах Леопарди познакомился с работами Монтеня. Известно, что в 1828 г. Леопарди намеревался издать книгу под названием «Опыты», с подзаголовком «по образцу Монтеня» (Essais alla Montaigne) [11, с.98]. Эта книга осталась в планах, но в свет вышли другие, схожие по тематике, фрагменты Леопарди под названием «Нравственные очерки» (Operette morali, 1824–1832).

Известно, что в библиотеке Леопарди была французская антология Ноэля и Делапласа «Уроки литературы и морали» (Leçons de Littérature, et de Morale, ou recueil en prose, et en vers des plus beaux morceau de notre langue etc. Paris, 1810) [10, с.286]. В антологии Монтень сравнивается по стилю речи и по интеллектуальному складу с Плутархом. Известно, что Плутарх был одним из любимейших примеров для подражания для Монтеня — благодаря Плутарху формируется стиль французского мыслителя, требующий активного вовлечения читателя в осмысление авторского повествования [1, с.86] [12, с.429]. Вот отрывок из антологии, посвященный жизни греческого биографа и моралиста, важный для понимания того, как мог складываться образ Монтеня у Леопарди: «Что касается стиля и манер, то это манеры благоразумного старика, привыкшего к зрелищу человеческих

дел, который не горячится, не ослепляется, восхищается спокойно и порицает без негодования. Он ходит размеренно и никогда не торопится. Подобно спокойной реке, (он)… медленно охватывает обширную территорию; спокойно, как бы невзначай, сеет на своем пути все, что только что предлагает ему (его) память. ...Он постоянно беседует с читателем: он - Монтень греков; но у него нет той живописной и смелой манеры излагать свои идеи, как у Монтеня, и той фантазии стиля, которая была свойственна лишь немногим поэтам» [11, с.99]. Монтень тут предстает по сравнению с Плутархом как мыслитель более энергичный и смелый в использовании художественного языка и в суждениях.

Другим изданием, которое познакомило Леопарди с личностью Монтеня, был трехтомный трактат Антонино Вальсекки «Об основах религии и источниках нечестия» (Dei fondamenti della religione e dei fonti dell'empietà, Падуя, 1765). В этой книге французский моралист несколько раз назван приверженцем пирронистской скептической традиции, которая, в свою очередь, названа частью либертинистской мысли [20, с.146]. Вальсекки очень негативно настроен по отношению к Монтеню как к самому нечестивому и дерзкому настолько, что ничьи другие произведения не достигают «сквернословия» (ribalderia), «вольности» (libertà) и «непристойности» (oscenità) его «Опытов» [21, с.9, 50, 310].

В примечаниях в трактате Вальсекки (т. I, стр. 118) приводится цитата из Монтеня, которая, по-видимому, произвела на молодого Леопарди сильное впечатление. Французский мыслитель размышляет о смерти, пытаясь представить себе последние секунды жизни: «...опустив голову, в полном оцепенении, погружаюсь я в смерть, не рассматривая и не узнавая ее, словно в мрачную и немую пучину, которая тотчас смыкается надо мной и сковывает меня неодолимым, беспробудным, бесчувственным сном» [4, с.177]. С этим фрагментом из «Опытов» Монтеня перекликается мысль, которую Леопарди записал в «Дневнике размышлений» в январе 1820 года: «Мне было страшно оказаться в глуши, никем. Я чувствовал, что задыхаюсь, думая и чувствуя, что все вокруг — ничто, сплошное ничто» [14, с.85], а чуть позже в том же году, 26 июня, Леопарди обратился уже напрямую к теме смерти и записал то странное чувство, посетившее ее в связи с этим переживанием: «гробница закрылась надо мной, это внезапное и полное утешение моих близких в моей смерти, хотя и разумное, утопило меня в чувстве моего полного уничтожения» [14, с.138].

Противопоставление смерти и жизни у Монтеня и Леопарди далее развивается в идею о том, что смерть не является наибольшим горем. Напротив, смерть несет избавление от страданий. Монтень говорит о том, что боится не смерти, а того, что ей предшествует, — умирания. И Леопарди пишет далее в дневнике, что страшна не сама смерть, а ощущение безысходности и бессмысленности жизни, которое появляется у взрослого человека, отравляя ему бытие.

Трактат Вальсекки, в котором Леопарди мог познакомиться с выдержками из монтеневского текста, был написан во славу католической веры. Поэтому повествование в нем — критическое по отношению к вольностям, которые иногда позволял себе католик Монтень. Вальсекки критикует отрицание Монтенем вечного и непреложного естественного закона, которому противоречит бесконечное разнообразие поведения и обычаев, наблюдаемое древними и современными людьми. В третьем томе Вальсекки подвергает критике и цитирует «Апологию Раймунда Сабундского» Монтеня, где французский мыслитель отрицает «незыблемые и постоянные» законы морали, якобы заложенные в человеке.

Вероятно, слова Монтеня заставили Леопарди задуматься о существовании естественного закона, а также о существовании единых критериев нравственности, истинности и естественности, существующих в обществе и природе. В «Дневнике размышлений» Леопарди несколько раз в том же 1820 и в течение 1821 г. обращается к проблеме законов природы и нравственности. В августе 1820 г. Леопарди отметил, что «в соответствии с развитием различных качеств для различных обстоятельств родился так называемый естественный закон». И тут же привел пример: «Воровство чужого совершенно не противно природе» [14, с.210]. Критическое отношение Леопарди к возможности существования естественного закона выражается в многократно повторяемом эпитете «предполагаемый» (la pretesa legge naturale) [14, с.400, 452, 661, 1709]. Леопарди рассматривает грехопадение первых людей как отход от животного, естественного состояния, вспоминает о поведении испанских солдат во время войны, нарушающее общепринятый естественный моральный закон. И итальянский мыслитель приходит к закономерному выводу о том, что законы природы следует понимать в соответствии с обстоятельствами: «Лошадь, не являющаяся плотоядным животным, возможно, сочтёт волка, нападающего на овцу и убивающего её, несправедливым, возненавидит его как кровожадного и испытает отвращение и негодование при виде убийства. Но лев так считать не будет. Следовательно, добро и зло не имеют абсолютного характера. Нет дурных поступков, кроме тех, что противны склонностям каждого вида живых существ, и не являются дурными поступки, причиняющие вред другим существам, если они не противны природе тех, кто их совершает» [14, с.1624]. Леопарди приходит к даже более радикальным выводам, чем Монтень, в итоге отказываясь от веры в существование высшего создателя, и делая героиней прозаических фрагментов равнодушную природу, порождающую жизнь (см. например, «Разговор природы с исландцем», 1827).

Однажды в феврале 1821 года Монтень оказывается заменен на Паскаля, а следом в другом фрагменте дневника, размышления Леопарди иллюстрируются подряд цитатами из Монтеня и Паскаля. Итальянский поэт отталкивается от этих мыслей, развивая собственные идеи о счастье и несчастье, о художественном языке и воображении.

Так, Леопарди в записи от 12 февраля 1821 г. заменяет имя Монтеня на имя Блеза Паскаля после свободно приведенной цитаты [11, с.107]. Фрагмент, в котором происходит замена, связан с проблемой счастья и несчастья, магистральной в размышлениях Леопарди: «Счастье и удовольствие всегда будущие, то есть не существующие и не способные существовать в действительности, они существуют только в желании живущих и в надежде или ожидании, которые за ними следуют. Настоящее никогда не является нашей целью; прошлое и настоящее — наши средства; только будущее — наша цель: поэтому мы не живем, но надеемся жить, говорит Паскаль» [14, с.648-649]. Первая часть приведенного фрагмента, несомненно, отражает собственные размышления Леопарди, а имя Паскаля появляется в финале, чтобы своим авторитетом поддержать вектор размышлений итальянца, которые лягут позднее в основание его философии пессимизма.

Последняя запись в дневнике Леопарди, связанная с именем Монтеня, оказывается рядом с цитатой из «Мыслей» Блеза Паскаля — парафраз знаменитого фрагмента из «Апологии Раймунда Сабундского» Монтеня: «Пусть перебросят между двумя башнями перекладину такой ширины, чтобы можно было свободно пройти по ней, - все же никакая философская мудрость не в состоянии будет внушить нам пройти по ней с тем же спокойствием, как если бы эта перекладина лежала на земле» [14, с.4416]. Далее приведены слова Паскаля о силе воображения («Мысли»): «Поставьте мудрейшего философа на широкую доску над пропастью; сколько бы разум ни твердил ему, что он в безопасности, все равно воображение возьмет верх» [5, с.87]. Эта запись Леопарди датирована февралем 1828 г., он цитирует Монтеня и Паскаля друг за другом, указывая на превосходство воображения над человеческим разумом, который слишком часто оказывается слаб. Интересно заметить, что образ двух перекладин появляется задолго до трактатов Монтеня и Паскаля. А именно в трактате Фомы Аквинского «Сумма против язычников» (III книга, 103 глава), где сказано, что наша душа настолько «сильна в своём воображении, что при одном лишь «восприятии» тело меняется; так, когда кто-то идёт по высоко расположенной балке, он легко падает, потому что воображает падение от страха; но он не упал бы, если бы эта балка лежала на земле, падения с которой он мог бы не бояться» [8, с.344]. Фому Аквинского Леопарди упоминает в «Дневнике» лишь однажды в 1821 году и больше никогда. Хотя все трактаты Аквината в библиотеке Леопарди были, и в том, что Джакомо в юности их читал не приходится сомневаться, но он не идет дальше и не указывает на этот фрагмент из «Суммы». Возможно, тут речь может идти о самоцензуре, хотя как известно Леопарди не планировал публиковать свой дневник, либо о уже наметившемся противостоянии с христианской верой, которую не отрицали ни Монтень, ни Паскаль, но которую отрицал Леопарди [22].

Имя Блеза Паскаля (1623–1662) в дневнике Леопарди впервые появляется в том же 1820 году, но 11 августа. С личностью французского философа Леопарди чувствует особую близость. Итальянский поэт с ранних лет страдал от многих заболеваний, делавших порой его жизнь невыносимой [6, с.13-14]. Паскаля Леопарди воспринимал одним из символов современного гения или, скорее, той особой формы гения, в которой интеллектуальная мощь сочетается с физической слабостью: «В наши дни очень часто действительно выдающийся и великий человек внешне отличается очень живостью лица или глаз, но в остальном имеет очень худое, измождённое и даже неполноценное тело. Поуп, Канова, Вольтер, Декарт, Паскаль. Дело в том, что величие ума в наши дни не может быть достигнуто без постоянного утомления души тела» [14, с.207]. Примерно за год до дня, которым датирована эта запись, Леопарди испытал резкое ухудшение зрения, лишившее его возможности читать и повергшее в состояние глубокой прострации, с которой началось его медленное, но постепенное обращение к философии пессимизма.

Год спустя, 17 июня 1821 г., в своих записях Леопарди снова обращается к размышлениям о хрупкой природе гения: «Эти величайшие гении быстро истощали своё тело и свои умственные способности, да и сам гений. Чрезмерная хрупкость их органов делает их более подверженными износу и разрушению, уступая в своих возможностях органам менее изящным и более несовершенным. Свидетельством тому Паскаль, умерший в тридцать девять лет и уже страдавший от своего рода безумия.» [14, с.1176–1177].

Леопарди пытается найти ответ на вопрос, что именно послужило причиной безумия гения. Дело не только в силе интеллекта, но в чем-то более важном, определяющем взгляды на жизнь и самого себя. И тут следует вернуться к проблеме воображения, поднятой ранее в соотношении с фигурой Монтеня, — к образу двух перекладин и той силы, которая делает человека восприимчивым не к реальности, а к своему видению реальности. Именно с воображением связывает Леопарди безумие Паскаля, записав 23 августа 1823 г., что Паскаль сошел с ума «от силы своего воображения» [14, с.3245]. Безумие Паскаля учеными ставится под вопрос, хотя здоровье у французского математика и мыслителя было подорвано несколькими болезнями [7, с.34-35, 56–57]. Здоровье

было слабым и у Леопарди, который в письме отцу в июле 1819 г. пророчил себе безумие и величие: «Я знаю, что меня будут считать безумным, как знаю также, что всех великих людей так называли» [13, с.1186]. Паскаль, по Леопарди, не может быть причислен к области поэтического гения, его гениальность связана с «враждебной гению» скрытой истиной науки, которая может быть открыта только гением [14, с.1091].

Наряду с этим следует отметить, что, хотя в первом отрывке вновь появляется мотив контраста между интеллектуальными способностями и физическим здоровьем, во втором Паскаль представлен как один из результатов союза воображения и разума и назван Леопарди самым глубоким, «возвышенным философом», который осмелился «создать систему, охватывающую все бытие и объясняющую природу» [14, с.3245].

Ещё одним свидетельством важности Паскаля для Леопарди являются «Воспоминания и литературные зарисовки» (Memorie e disegni letterari, 1828), где дважды упоминаются «Письма к провинциалу» Паскаля, антиклерикальный памфлет с гуманистическим содержанием. Эта работа Паскаля произвела на Леопарди настолько сильное впечатление, что в при втором его упоминании итальянский мыслитель заявил, что желает написать похожую книгу [13, с.1122]. О том, что Леопарди был знаком и с «Мыслями», и с «Письмами к провинциалу» может свидетельствовать тот факт, что обе эти книги были представлены в библиотеке поэта амстердамскими изданиями на французском языке.

В размышлениях о языке Джакомо Леопарди отмечает ясность и изящество прозы Паскаля и помещает его в стан, противоположный современной философии и литературе. В записи от 2 декабря 1820 года Леопарди, отрицая стилистические качества современной французской прозы, останавливается на достоинствах «классических» авторов: «… (французские) философы, ораторы, учёные, писатели всех мастей не умеют быть изящными, (...) читая Паскаля и переходя к современным философам и мыслителям, замечаешь и чувствуешь переход и разницу» [14, с.374-376].

Леопарди и Паскаля связывает чувство космической тоски, ясное восприятие необъятности вселенной и ужасной тишины, которая царит за пределами этого мира. Перед этим безграничным пространством и вечной тишиной оба ощущали слабость человеческого разума, что, впрочем, привело их к разным выводам. Звук, по Паскалю, это инструмент для изучения того, как дух человека соединяется с его телом [2, с.54]; звуки — то, что наполняет мир вокруг нас, а человек в нем — музыкальный инструмент, который Паскаль сравнивает с орга́ном [5, с.92]. За пределами нашего мира — тишина, и она пугает отсутствием звуков. Паскаль записывает «Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie» [15], что в переводе звучит как «вечная тишина этих бесконечных пространств пугает меня». И Леопарди в идиллии «Бесконечность» (L'infinito, 1819) передает в поэтическом слове переживание тишины: «... interminati spazi... sovrumani silenzi, e profondissima quiete... dove per poco il cor non si spaura» [3, с.68], что дословно означает «бесконечные пространства... сверхчеловеческая тишина и глубочайший покой... где сердце почти не пугается». В 1930-х годах исследователи заметили это сходство между словами Паскаля и строками из идиллии Леопарди [9] [18], а Джузеппе Унгаретти заговорил о «текстовом переводе фразы Паскаля» [19, с.964].

Интересно, что к теме тишины у Леопарди в идиллии «Бесконечность» примыкает тема кораблекрушения - «сладостно тонуть мне в этом море» (e 'l naufragar m'è dolce in questo mare). Глагол naufragare переводится дословно с итальянского языка как «терпеть кораблекрушение». Тема кораблекрушения также связывает Леопарди с Паскалем. В «Мыслях» Паскаля метафора корабля появляется в мысли 699–382: «Когда все движется равномерно, кажется, будто не движется ничего; как на корабле, когда все плывут в одну сторону, кажется, что не плывет никто. Тот, кто останавливается, делает очевидным движение остальных, служа точкой отсчета» [5, с.271-272]. Французский философ выбирает «дрейф» как образ парадоксального человеческого состояния, упадка человека в христианской перспективе.

Леопарди и Паскаль придерживались разных философских взглядов, и по этой причине они по-разному понимали это «кораблекрушение». Паскалем состояние дрейфа воспринималось очень болезненно, поскольку трудно найти верную точку опоры. Паскаль в «Мыслях» пишет: «Из порта судят о тех, кто на корабле, но где нам найти такой порт в морали?» [5, с.271] Спасение заключается только в Боге, других точек опоры у человека нет.

Леопарди иначе переживает «тишину бесконечных пространств», представляя кораблекрушение «сладостным»: нет ничего, что может помочь человеку, но в созерцании бесконечности и необъятности он может найти в парадоксе существования достоинство и раствориться в бытии («среди этой безмерности все мысли исчезают» [3, с.68]).

В размышлениях Леопарди переживание бесконечности тесно связано с воображением, которое он ставит выше разума: «Человек желает не столько познавать, сколько бесконечно ощущать. Бесконечное ощущение возможно для него лишь посредством душевных способностей, но главным образом — с помощью воображения, а не через науку или знание, которые, наоборот, ограничивают предметы и тем самым исключают бесконечность» [14, с.384].

В размышлениях Паскаля разум также не является мерилом истины: «Человек — не более чем существо, по природе своей исполненное заблуждений, без благодати не устранимых. Ничто не указывает ему истину. Все его обманывает. Эти два источника истины, разум и чувства, не только ненадежны сами по себе, но еще и обманывают друг друга» [5, с.89-90]. Проблематизация разума, по Паскалю, необходима для того, чтобы подчеркнуть жалкое положение человека без Бога. Леопарди, подвергая сомнению разум, кажется совершенно чуждым религиозности и скорее выражает историческое разочарование, которое испытывала европейцы после провала просветительских проектов Французской революции.

Джакомо Леопарди чувствовал близость к Блезу Паскалю, однако не считал себя его последователем. Обращения к имени и текстам Паскаля у Леопарди не имеют исключительного характера и демонстрируют значительную степень случайности.

И хотя на концептуальном уровне сходство двух «космических» мыслителей неоспоримо, их точки зрения разделяет религиозная составляющая. Паскаль находит в Боге спасение от иррациональности и хаоса, а Леопарди наблюдает развенчание иллюзий и крушение древних ценностей.

Влияние Монтеня и Паскаля на Леопарди оказалось опосредованным и, скорее, интеллектуальным, нежели формальным. Леопарди воспринял дух скептицизма, художественную свободу и образ мыслителя, способного поставить под сомнение любые «вечные истины». Однако на пути собственного философского становления Леопарди разошёлся и с Монтенем, и с Паскалем, и создал в своих произведениях более глубокий и мрачный взгляд на природу и человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуторович О.В. Философия Монтеня как выражение нового гуманистического сознания // Вестник Челябинского государственного университета. — 2021. — № 11 (457). — С. 84–94.
2. Кашлявик К.Ю. “Le silence eternel de ces espaces infinis — m’effraie” — О музыкальности стиля Блеза Паскаля // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. — 2011. — № 3 (19). — С. 50–57.
3. Леопарди Дж. Стихотворения. На ит. и русск. яз. — Москва: Текст, 2013. — 285 с.
4. Монтень М. Опыты. В трех книгах. Книга третья. — Москва: Изд-во «Наука», 1979. — 536 с.
5. Паскаль Б. Мысли. — Москва: Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.
6. Полуяхтова И.К. Жизнь и творчество Джакомо Леопарди. — Москва: Наука, 2003. — 397 с.
7. Стрельцова Г.Я. Блез Паскаль. — Москва: Мысль, 1979. — 237 с.
8. Aquinatis S. Th. Summa contra gentiles seu De veritate catholicae fidei. — Torino: Typographia Pontificia, 1905. — 560 p.
9. Arrighi P. Leopardi et Pascal. Note sur «L’Infinito» // Revue de Littérature Comparée. — 1 gennaio 1938. — Parigi, 1938. — P. 350.
10. Catalogo della biblioteca Leopardi in Recanati [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://picus.unica.it/index.php?page=sfoglia.Documento&id=137&lang=it (дата обращения: 14.09.2025).
11. D’Intino F. Leopardi sulle tracce di Montaigne // Quaderns d’Italià. — 2017. — № 22. — P. 97–110.
12. Heitsch D.B. Nietzsche and Montaigne: Concepts of Style // Rhetorica. A Journal of the History of Rhetoric. — 1999. — Vol. 17, № 4. — P. 411–431.
13. Leopardi G. Tutte le poesie, tutte le prose e Io Zibaldone. — Roma: Newton Compton editori, 2010. — 2654 p.
14. Leopardi G. Zibaldone [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://digitalzibaldone.net/ (дата обращения: 14.09.2025).
15. Pascal B. Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.ub.uni-freiburg.de/fileadmin/ub/referate/04/pascal/pensees.pdf (дата обращения: 14.09.2025).
16. Savoca G. Leopardi. Profilo e studi. — Firenze: Olschki editore, 2009. — 310 p.
17. Toffoli S. De. Leopardi: Everything is Evil // Evil: A History. — Oxford: Oxford University Press, 2019. — P. 350–357.
18. Tonelli L. Leopardi. — Milano: Corbaccio, 1937. — 493 p.
19. Ungaretti G. Vita d’un uomo. Saggi e interventi. — Milano: Mondadori, 1997. — 1097 p.
20. Valsecchi A. Dei fondamenti della religione e dei fonti dell’empietà. V. I. — Padova: Manfrè, 1767. — 292 p. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10690473?page=1 (дата обращения: 14.09.2025).
21. Valsecchi A. Dei fondamenti della religione e dei fonti dell’empietà. V. III. — Padova: Manfrè, 1767. — 426 p. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10690475?page=1 (дата обращения: 14.09.2025).
22. Veronese C., Williams P. The Atheism of Giacomo Leopardi. — Leicester: Troubador, 2013. — 233 p.

© Балаева Светлана Владимировна (svetlana.balaeva@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.11

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭПОСА «КИТАБИ ДЕДЕ ГОРГУД» В КОНТЕКСТЕ КИТАЯ

Ван Цзибао
Аспирант, Бакинский государственный университет
kchangshu@gmail.com

Аннотация: «Китаби Деде Горгуд» — это героический эпос, отражающий историю, общественный строй, обычаи, язык, верования и цивилизационный процесс средневекового огузского народа. Это эпическое произведение было переведено на многие языки и распространено по всему миру. В данной статье представлены результаты исследований эпоса «Китаби Деде Горгуд», выполненных китайскими учёными. Ими была изучена и представлена читателю связь народа саларов и казахов, проживающих на территории Китая, с обычаями и социальными явлениями, описанными в эпосе «Китаби Деде Горгуд». Интересным является также упоминание музыкального инструмента «гопуз» и сейчас популярного в Китае, и значение числа «40», имеющее значимость в культуре саларов, казахов, уйгуров и других этнических групп Китая. Эпос «Китаби Деде Горгуд» представляет собой ценный объект для глубокого изучения и способствует развитию мультикультурного диалога.

Ключевые слова: эпос, «Китаби Деде Горгуд», огузы, гопуз, религия, Тенгри, число «40».

STUDY OF THE EPIC "KITABI DEDE GORGUD" IN THE CONTEXT OF CHINA

Wang Jibao

Summary: "Book of Dede Korkut" is a heroic epic that reflects the history, social organization, customs, language, beliefs, and civilization process of the medieval Oghuz people. This epic work has been translated into numerous languages and disseminated worldwide. This article presents the results of research on the epic "Book of Dede Korkut" performed by Chinese scholars. They have studied and illustrated the relevance of the epic "Book of Dede Korkut" to the cultural practices and social life of the Salar and Kazakh peoples living in China. Also interesting is the mention of the musical instrument "gopuz" still popular in China, and the significance of the number "40", which has importance in the culture of the Salars, Kazakhs, Uygurs, and other ethnic groups of China. The epic "Book of Dede Korkut" is a valuable object for in-depth study and contributes to the development of multicultural dialogue.

Keywords: epic, "Book of Dede Korkut", Oghuz, qobuz, religion, Tengri, number "40".

Введение:

Одним из древних образцов письменной азербайджанской литературы является эпическая поэма «Китаби деде Горгуд». Она является итогом длительного развития устной народной поэзии. По языковым особенностям, художественному содержанию и тематике, этот героический эпос является одним из замечательных литературных произведений тюркоязычных народов. Профессор Майкл М. Э. считает, что сказания и песни в эпосе были созданы не ранее начала XIII века, а сохранившиеся письменные версии были составлены не ранее XV века [1, с. 395].

Эпическая поэма состоит из предисловия и 12 героических историй, повествующих о подвигах племени огузов. «Китаби деде Горгуд» содержит богатый материал о происхождении, истории, верованиях, обычаях, языке, литературе, социальной системе и процессе цивилизации древнего народа -огузов. Эта сокровищница историко-культурного наследия тюркоязычных народов широко распространена среди тюркоязычных народов Центральной Азии, Западной Азии и Синьцзяна (Китай) и имеет высокую академическую исследовательскую ценность, и рассматривается этими странами и народностями как литературная классика и важное культурное наследие [2, с.20]. Язык, используемый в «Китаби деде Горгуд», в основном отражает особенности древнего огузского языка, который является переходной формой от древнетюркского к современному огузскому, включая турецкий, азербайджанский, туркменский, саларский в Китае и т. д [3].

На сегодняшний день известно о существовании двух рукописей «Китаби Деде Горгуд». Одна из них, была перевезена из Стамбула в Германию немецким востоковедом Фридрихом фон Дитсом, впервые исследовавшим данный памятник литературы. Рукопись, состоящая из вступления и двенадцати бойев (глав), была подарена библиотеке города Дрезден, где и находится по нынешний день. Другая была обнаружена в Ватикане в 50-е годы XX века. Рукопись, состояла из вступления и шести бойев. Один экземпляр рукописи «Китаби Деде Горгуд», также был подготовлен Институтом Рукописей Национальной Академии Наук Азербайджана [4].

У многих тюркоязычных народов, таких как туркмены, казахи, тюрки (анатолийцы), узбеки, существуют свои варианты этого эпического наследия. В азербайджанском эпосе, «в отличие от других тюркоязычных эпосов, в первую очередь узбекских и киргизских, они представляют собой переработку народных сказаний, как героических, так и исторических и мифологических» [5, с. 77].

Объекты и методы исследования

В данной статье используется анализ литературы по изучению героического эпоса «Китаби деде Горгуд», а также представлены результаты исследований китайскими учеными этого древнего эпоса. В статье дается обзор основных трудов и статей китайских лингвистов по переводу и исследованию эпоса с точки зрения развития языка. Кроме того, в статье даётся сравнительный анализ культур, религиозных верований народов, населяющих Центральную Азию и Китай. Китайских учёных продолжает привлекать изучение эпоса «Китаби деде Горгуд» в связи с тем, что на территории Китая проживают такие этнические группы, как салары, казахи, уйгуры, чьи языки принадлежат к тюркской языковой семье.

Материалы исследования и их обсуждение

1. Перевод и исследование «Китаби деде Горгуд» в Китае

В 1988 году Синьцзянское молодежное издательство в Китае опубликовало современную казахскую версию «Китаби деде Горгуд», переведённую с турецкого текста китайским переводчиком Маджитом Абузаром. Впоследствии, в 2001 году, в Китае был опубликован уйгурский перевод «Китаби деде Горгуд».

В 2012 году китайский этнолингвист Би Сюнь в книге «Исследование казахской народной литературы», опубликовал три главы рассказов из «Китаби деде Горгуд», которые он перевел на китайский язык.

В 2016 году китайский Лингвист Вэй Липин завершила китайский перевод «Китаби деде Горгуд».

В 2017 году китайским лингвистом Лю Чжао был переведён и опубликован полный текст «Китаби деде Горгуд» на китайский язык. Книга называлась «Исследование “Китаби деде Горгуд” (транскрипция, китайский перевод, грамматика и указатель)». Для обработки перевода он использовал рифмованный стих, сохранив и восстановив звучный и величественный языковой стиль рифмованной части оригинального произведения [2, с. 28]. Эта книга в основном состоит из двух частей: транскрипции оригинального текста, сравнительного китайского перевода и исследования языка текста. Первая часть может быть полезна исследователям народной литературы, в то время как вторая может стать важным источником информации для исследователей тюркских языков [3]. Эта книга опубликована издательством Minzu University of China.

В 2020 году китайский ученый Фамина Абликим опубликовал в 33-м и 36-м номерах журнала «Сто домов прозы» частичный перевод «Китаби деде Горгуд» на основе немецкой транскрипции Тезкана-Боесхотена, сравнив ее с оригинальным текстом дрезденской рукописи и сославшись на английский перевод Льюиса и китайский перевод Лю Чжао.

2. «Китаби деде Горгуд» в культуре саларов, казахов и других этнических групп Китая

Салары — одна из малочисленных этнических групп Китая. Их язык относится к огузской группе западно-хуннской ветви тюркской языковой семьи. Саларский язык, как узбекский, туркменский, уйгурский, казахский и т. д., является агглютинативным языком [6, с. 2]. Некоторые китайские ученые полагают, что предки народа саларов произошли от племени «Салыр», проживавшего в древнем Туркменистане [7, с. 21]. Примерно в XIII веке, когда предки саларов повели часть своего народа на тысячи миль из Центральной Азии в Сюньхуа на границе Ганьсу и Цинхай на западе Китая, они фактически разорвали все связи с Центральной Азией. Некоторые, из мигрировавших в Китай саларских племен, в результате общения и интеграции с тибетскими, хуэйскими, монгольскими и ханьскими этническими группами, сформировали в Китае новую этническую общность —народ саларов. Китайские этнолингвисты Ма Вэй и Ма Чэнцзюнь отметили, что само название китайского народа саларов — «салар» — произошло от слова «салур» (туркм. salyr), а племя салур входит в состав древнего огузского племенного союза. Более того, насколько известно, салары в Китае являются единственной группой в мире, которая использует название «салур» со времен огузов в качестве своего единственного нынешнего этнического названия. Персонажи, народные обычаи и социальные явления в эпосе «Китаби деде Горгуд» имеют множество удивительных связей с народом саларов [8, с. 2-3]. Поэтому героический эпос «Китаби деде Горгуд», отражающий жизнь древнего народа огузов, также является важным наследием народа саларов в Китае.

Сборник древних повествовательных песен «Китаби деде Горгуд» имеет тесные связи с народной литературой более поздних тюркоязычных народов, особенно с казахской народной литературой. Большинство казахов проживает в Средней и Западной Азии. В Китае казахи в основном расселены в Синьцзян-Уйгурском автономном районе и Аксайско-Казахском автономном уезде провинции Ганьсу. Эпос «Китаби деде Горгуд» оказал большое влияние на развитие казахской народной литературы, особенно на формирование и развитие казахского героического эпоса.

Многие китайские исследователи и лингвисты посвятили свои работы изучению исторического народного эпоса «Китаби деде Горгуд».

Профессор Педагогического университета Или в

Синьцзяне Урумчи Бай Джиетбай в своей статье о «Китаби деде Горгуд» отмечает, что этот героический эпос впервые устно распространялся в VII–VIII веках среди тюркоязычных народов от Кавказа до Казахстана, от Средней Азии до Китая. Лишь в XV веке она была записана и скомпонована последующими поколениями в «Китаби деде Горгуд» [9].

В третьем томе издания «Всеобщей истории китайской литературы» (Авторы: Чжан Цзюн / Дэн Шаоцзи / Фань Цзюнь) отмечают, что история о Циклопе (тепе-гез), которая до сих пор широко распространена среди казахского народа, имеет общее происхождение с «Песней о том, как Бисат убил тепе-геза» из «Китаби деде Горгуд». Знаменитый казахский героический эпос «Алпамыш» также имеет очевидную связь с «Песнью о сыне Кам-Болки Памисе-Байлеке» в «Китаби деде Горгуд». Горгуд и легенда о нем, как о главном герое сохранились среди казахского народа по сей день [10, с. 307–308].

Китайский лингвист Ныгымет Мынжани в своей статье «Предварительное исследование “Китаби деде Горгуд” и “Песни Горгуда”» отмечает, что героический эпос «Песен Горгуда» был распространен среди казахского народа ещё до того, как была обнаружена рукопись «Китаби деде Горгуд». «Песни передавали из поколения в поколение, от одного племени другому. Люди различных племен и кланов добавляли к ним свои собственные героические эпосы и связывали их с историями о Горгуде. Изначально величественные, простые рассказы и легенды превратили историческую личность Горгуда в художественный образ, записи о котором можно обнаружить уже в XII веке» [11, с. 66].

Китайский ученый Кинсхан Мухатай, изучая главу «песнь о Богач-джане, сыне дерсе-хана» в «Китаби деде Горгуд», считает, что сюжет этой главы, начиная от художественного стиля, формы выражения, жанровых признаков и заканчивая выбором слов и идиом, неразрывно связан с казахской повествовательной поэзией, духовно-культурным складом и национальными обычаями казахского народа. За прошедшие многие столетия народный эпос был дополнен и адаптирован несколькими поколениями. Следует отметить, что несмотря на прошедший долгий период времени, сегодняшним казахам не чужды обычаи, шаманские верования и примитивные тотемы эпохи огузов [12, с.19].

Китайский исследователь Фань Сюэсинь, изучающий древнекитайский язык и литературу, в своей статье «О теме смерти в “Китаби деде Горгуд”» полагает, что в «Китаби деде Горгуд» помимо героической темы присутствует и тема смерти. В таких стихотворениях, как «Песнь о Богач-джане, сыне Дерсе-хана», «Песнь о том, как был разграблен дом Салор-казана», «Песнь об удалом домруле, сыне Дука-коджи», мы можем увидеть философские размышления казахского народа о смерти и семье, смерти и любви, смерти и достоинстве [13, с. 104].

3. Религиозная тема в «Китаби Деде Горгуд»

Известный китайский исследователь и учёный Би Юй, занимающийся китайской этнической лингвистикой, считает, что «Китаби Деде Горгуд», представляющая собой сборник героических повествовательных песен тюркоязычных народов IX – X в.в, окончательно сформировался в условиях исламизации XIV и XV веках, но при этом сохранил в себе глубокую основу шаманской культуры. В основе повествования лежит историческая личность - Горгуд. Эта легендарная личность, сочетающая в себе двойную идентичность политика и шамана, изображается как посредник между людьми и богами, а его слова и поступки полны таинственного оттенка шаманизма. Все 12 героических эпосов в книге вращаются вокруг поклонения богу Тенгри.

Тенгри является самым влиятельным среди многочисленных богов шаманизма. «Тенгри» имеет два значения: естественное небо и бог в вере. Согласно шаманской мифологии, до своего сотворения, вселенная представляла собой огромное водное пространство. Из него Тенгри создал мир людей и всё сущее. Вера в Тенгри стала основой шаманизма [14, с. 194]. Будучи верховным богом, Тенгри управляет жизнью и смертью, бедствиями и удачей, что усиливает Веру в него. Политеизм и анимизм, отражённый в тексте, считают реки и волков духовными посредниками и приписывают им божественность. Примечательно, что, несмотря на наличие в тексте исламской терминологии, его основная структура сохраняет шаманский характер. Большинство героев книги обладают божественными характеристиками. Их необычайные способности и рассказы о чудесах свидетельствуют о шаманском мировоззрении и примитивной системе верований. Образ Горгуда, как символ шаманизма, сочетает в себе политическую мудрость и религиозный авторитет, отражая духовный мир тюркоязычных народов в доисламский период. Этот эпос является не только литературным наследием, но и важным документом для изучения религиозной эволюции древних тюркоязычных народов [14, с. 190].

Стоит отметить, что вместе с изменениями жизненного уклада, мировоззрения и традиций огузов, также менялся и обновлялся эпос. Это начало происходить в период арабских завоеваний. В тюркском эпическом сознании Тенгрианство было передовым мировоззрением. Поклонение Тенгри (древнему верховному божеству Неба) сближало тюрков с арабами, поклоняющимися Аллаху, что сделало их первыми приверженцами этой новой религии. Принятие огузами исламских ценностей, оказало влияние на эпический репертуар озанов. Возникла благоприятная общественно-политическая

ситуация для перехода огузов от одной, более древней формы монотеизма (тенгрианства), к другой, более молодой (исламу). Наблюдения, проведенные над текстами, показывают, что введение имен Аллаха и пророка Мухаммеда в контекстное содержание сюжета, являются продуктами более поздней переработки, т.е. в период записи эпоса различными писцами [15, с. 128].

4. Музыкальный инструмент « Гопуз» в «Китаби Деде Горгуд»

Музыкальный инструмент «гопуз» (qobuz) многократно упоминается в «Китаби Деде Горгуд» и играет очень важную роль. На начальной стадии в тюркоязычном ареале название «гопуз» было общим наименованием музыкального инструмента. Во многих тюркских языках название «qobuz» употребляется и сегодня, однако в азербайджанском языке оно архаизировалось и полностью вышло из употребления. Гопуз заменяет музыкальный инструмент - саз (лютня) [16, с. 30].

Согласно легенде, гопуз изначально был магическим инструментом, который использовали шаманы для общения с Тенгри. Этот музыкальный инструмент, издающий прекрасные звуки, очень понравился молодому Горгуду. С тех пор «Гопуз» сопровождал его всю оставшуюся жизнь. Люди верили, что и инструмент, и музыка были даны Тенгри, а звучание инструмента «Гопуз» символизирует исполнение народом Горгуда миссии Тенгри. Например, в главе 11 «песнь о том, как Салор-казан был взят в плен и как его сын Уруз освободил его» упоминается: «Пришел мой дед Коркут, заиграл на гопузе, рассказал, что стало с борцами за веру» [17, с. 101].

Музыкальный инструмент «Гопуз» был завезен на северо-запад Китая во времена династии Тан из Центральной Азии. Во времена династии Юань на гопузе играли на больших придворных банкетах императорской семьи и этот инструмент считался национальным китайским музыкальным инструментом. В китайской исторической книге «Юаньши•Лиюэчжи» (кит. 元史•礼乐志) имеется четкое описание формы музыкального инструмента «Гопуз» [18, с. 1772]. По сей день инструмент «Гопуз» популярен в автономном районе Внутренняя Монголия Китая, провинции Хэбэй и северной провинции Ганьсу.

5. Значение числа «40» в «Китаби Деде Горгуд»

Число «40» имеет особое значение в «Китаби Деде Горгуд». Она встречается в книге в виде числа: «40 воинов», «40 служанок», «40 шатров» и т. д., что свидетельствует об особом значении, придаваемом огузами числу 40. Например, в первой главе эпоса «песнь о Богач-джане, сыне Дерсе-хана», «Юноша не стал обращать внимания на сорок джигитов своего отца; те сорок джигитов позавидовали ему, сказали друг другу: «Пойдем, очерним юношу перед его отцом; может быть, он убьет его и снова наша слава, наша честь у его отца будет хороша, даже лучше» [17, с. 16]. Во второй главе эпоса «песнь о том, как был разграблен дом Салор-Казана» 40 женщин и 40 воинов упоминаются также в диалоге Казана с пастухами: «Твоя жена, рослая Бурла-хатун и с ней сорок стройных дев прошли здесь с плачем; твой сын Уруз и с ним сорок джигитов с обнаженной головой, с босыми ногами уведены в плен гяурами» [17, с. 29]. И в конце этой истории: «Сорок рабов и рабынь он отпустил на волю ради долголетия своего сына Уруза, раздал много даров там, дал (им) шаровары, шубы, сукно» [17, с. 31]. Число 40 упоминается и в третьей главе эпоса «песнь о Бамси-бейреке, сыне Кан-буры». Бейрек говорит: «Зачем вам огорчаться из-за таких пустяков, сегодня я надел кафтан, завтра его наденет мой заместитель; до сорока дней надевайте его один за другим; потом подарим его какому-нибудь бедняку». С сорока джигитами они сидели за едой и питьем [17, с. 38]. В эпосе много подобных примеров, связанных с числом 40.

В наше время число 40 имеет важное значение для народов Центральной Азии. Согласно некоторым из древних учений, 40 означает период времени, когда происходит «обнуление», наступает новый этап. Не отмечается сорокалетие со дня рождения, так как этот возраст считается периодом «перерождения» [19]. Число 40 также имеет особое значение в традиционной китайской культуре. В знаменитой книге «Лунь Юй» (кит.论语) Конфуций сказал: «В сорок лет человек свободен от сомнений». Это означает, что в возрасте сорока лет люди способны понимать и осознавать вещи более полно и объективно и их не смущают внешние обстоятельства.

Число «40» является относительно значимым числом в исламской культуре. Уйгуры, хуэйцы, казахи и другие мусульманские этнические группы Китая находятся под влиянием этой культуры, что в основном отражается в религиозных ритуалах. В повседневной жизни уйгурский народ часто использует такие числа, как один, семь, девять, сорок. Особенно почитаются числа девять и сорок, которые рассматриваются как совершенные числа, обозначающие предельное количественное значение [20, с.11]. В традиционных обычаях казахского народа существует несколько значимых обрядов, связанных с жизненным циклом. После рождения ребёнка, через сорок дней, проводится обряд «праздника полного месяца». После смерти человека, на сороковой день после его ухода, семья проводит важный обряд поминовения. В течение года, после смерти, семья покойного не имеет права устраивать свадьбы или праздники, а женщины, в течение сорока дней, не выходят из дома, что является выражением уважения и скорби по умершему. Несмотря на то, что традиционные похоронные обряды казахов в Китае со временем упростились, основные элементы этих обычаев сохраняются до сих пор [21, с. 17].

Заключение

Являясь мировым культурным наследием, эпос «Китаби Деде Горгуд» имеет немаловажное значение при изучении истории и культуры саларов, казахов и других этнических групп Китая, а также при исследовании происхождения некоторых ранних религий. Эпос «Китаби Деде Горгуд» выходит далеко за рамки литературных произведений тюркоязычных народов, тем самым привлекает внимание многих учёных, в том числе и учёных Китая.

В 2018 году эпос «Китаби Деде Горгуд», от имени Азербайджана, Казахстана и Турции, был включён в Репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО. Героический эпос продолжает вызывать интерес многих народов мира. Существует множество переводов этого исторического эпоса. Китайскими лингвистами также сделано несколько переводов эпоса «Китаби Деде Горгуд». Некоторые фрагменты эпоса отражают историческую связь между определёнными китайскими этническими группами и этническими группами Центральной и Западной Азии. Изучение этого эпоса является дополнением к истории, общественному строю, верованиям и народной культуре этносов, проживающих на территории Китая. Что и вызывает интерес китайских учёных к героическому эпосу «Китаби Деде Горгуд» и в настоящее время они продолжают проводить свои исследования. Некоторые ученые также изучают этот эпос с точки зрения развития языка, что также отражает интеграцию и изменения раннего огузского языка в ходе исторического развития.

Эпос «Китаби Деде Горгуд» является образцом для глубокого изучения и развития, а также обмена восточной и западной культур. Всё больше укрепляется международное сотрудничество в области культурных связей в рамках инициативы «Один пояс, один путь» и все больше ученых заинтересованы в совместном изучении и защите культурного наследия народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Michael M.E. The Dede Korkut Ethic // International Journal of Middle East Studies. — 1992. — Т. 24, № 3. — С. 395–417. (на англ. яз.).
2. Вэй Липин. Перевод рукописи «Книги предка Куэркута», исследование и исторический комментарий // Этнический перевод. — 2017. — № 4 (105). — С. 20–29.
3. Лю Чжао. «<Книга предков Куолкута> Исследование: транскрипция, китайский перевод, грамматика и указатель» // Китайская фольклорная сеть (China Folklore Network). — 2018-08-02. URL: https://www.chinesefolklore.org.cn/web/index.php?NewsID=18007 (дата обращения: 02.01.2025).
4. Китаби – Деде Горгуд. URL: https://www.azerbaijans.com/content_1343_ru.html (дата обращения: 02.03.2025). (на рус. яз.).
5. Kasimi S. Cultural Development Periods of Azerbaijan. — Ankara: IKSAD, 2019. — 122 p. (на англ. яз.).
6. Краткая история писательской группы «Племя Сара». Краткая история племени Сара. — Пекин: Изд-во Минзу, 2008. — 219 с.
7. Ху Чжэньхуа. Племя Сала и его исследования // Журнал колледжа Чанцзи. — Чанцзи, 2014. — № 5. — С. 20–24
8. Лю Чжао. Исследование «Книги предка Куолкута»: транскрипция, перевод на китайский язык, грамматика и указатель. — Пекин: Издательство Китайского университета Минзу, 2017. — 596 с.
9. Урумчи-Бай-Джетбай. О Куолкуте Ате и книге Куолкута Ата // Вестник Йилийского педагогического университета. — Йили, 2006. — № 2. — С. 27–30.
10. Чжан Цзюн, Дэн Шаоцзи, Фань Цзюнь. Всеобщая история китайской литературы: Том 3. Изд-во древней литературы. Литература Юаньмина. — Пекин: Издательство «Хуайи», 1997. — 894 с.
11. Нихамед Монгани. Предварительное изучение «Книги предков Куолкута» и «Песни о Куолкуте» / Школа Чжунъи (перевод) // Общественные науки Синьцзяна. — Урумчи, 1987. — № 3. — С. 63–67.
12. Король Сиан Мухатай.Из «Бухаш-хана, сына Делсе-хана» краткий анализ классической казахской повествовательной поэмы «Книга отца Куолкута» - классической длинной поэмы «Бухаш-хан, сын Делсе-хана» //Исследования по национальной литературе. — Пекин, 2007. — С. 18–22.
13. Фань Сюэсинь. К теме смерти в книге Куолкута Ата // Форум общественных наук. — Шицзячжуан, 2017. — С. 104–111.
14. После окончания школы. Основы шаманской веры в Книге предка Куолкута // Ли Цзэнсян.»Сборник эссе, посвященных 70-летию г-на Гэн Шимина». — Пекин: Издательство «Минзу», 1999. — С. 189–203.
15. Набиева У.А. «Китаби-Деде Горгуд» – древний памятник озанского репертуара // Вестник Вятского государственного университета. — 2014. — С. 127–132. (на рус. яз.).
16. Амрахова Л.Г. Об архаизмах гопуз и йелетме в эпосе «Китаби-Деде Коркут» // Вестник АГУ. — 2021. — № 3 (282). — С. 29–33. (на рус. яз.).
17. Бартольд В.В. Книга моего деда Коркута. Огузский героический эпос / пер. акад. В.В. Бартольда; Подгот.: В.М. Жирмунский, А.Н. Кононов. — М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1962. — 299 с. (на рус. яз.).
18. Песня династии Мин. Юань Ши [М]. — Пекин: Книжный магазин «Чжунхуа», 1976. — 4678 с.
19. Mamadalieva R. Сакральное число 40: Какие истории и легенды несет в себе эта магическая для узбеков цифра. — 28 июня 2024. URL: https://elleuzbekistan.com/ru/sakralnoe-chislo-40/ (дата обращения: 18.04.2025). (на рус. яз.).
20. Лю Чао, Чжан Цянь, Айгу Зайли. Исследование и анализ уйгурской математической культуры // Журнал Академии образования
21. Тонг Фейфэй. Краткий анализ концепции цифровой культуры казахского народа // Шелковый путь. — Ланьчжоу, 2009. — № 12. — С. 16–17.

© Ван Цзибао (kchangshu@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.15

СЕМАНТИКА ФОРМ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В БЕСПРЕДЛОЖНЫХ ИМЕННЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЯХ В РУССКИХ ТЕКСТАХ XVIII В. (НА МАТЕРИАЛЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЖИВОТНЫХ)

SEMANTICS OF GENITIVE CASE FORMS IN PREPOSITIONAL NOUN PHRASES IN RUSSIAN TEXTS OF THE XVIII CENTURY (BASED ON THE MATERIAL OF NOUNS FOR ANIMALS)

A. Grigorev
R. Al'rkhal'

Summary: The article examines the semantics of genitive forms in prepositional noun phrases in Russian texts of the XVIII century using the material of nouns for animals. During the study, the nouns were divided into 2 groups: those nouns that are in the texts of the XVIII century in N + N (gen) constructions, and those that do not occur in these constructions in the texts of the XVIII century. It had shown that the use of group 1 words in this construction correlates with their use in biblical quotations and translated texts from Western European languages. At the same time, in the texts of the XVIII century, combinations of nouns of both the first and second groups with corresponding possessive adjectives are noted in place of nominal prepositional phrases with genetics, which was typical for the ancient period of the development of the Russian language.

Keywords: language of the 18th century, genitive case, nominal phrases, possessive adjectives with the suffix -ij-, grammatical semantics.

Григорьев Андрей Владимирович
Доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
greg988@yandex.ru
Альрхаль Рита
Старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет
reetarhal@gmail.com

Аннотация: В статье на материале существительных для обозначения животных рассматривается семантика форм родительного падежа в беспредложных именных словосочетаниях в русских текстах XVIII в. В ходе исследования существительные были разделены на 2 группы: те существительные, которые в текстах XVIII в. уже встречаются в генетиве в конструкциях N + N (gen), и те, которые не встречаются в данных конструкциях в текстах XVIII в. Показано, что использование слов 1 групп в составе указанной конструкции коррелирует с их употреблением в библейских цитатах и переводных текстах с западноевропейских языков. При этом в текстах XVIII века на месте приименных беспредложных словосочетаний с генетивом отмечаются сочетания существительных и первой, и второй групп с соответствующими притяжательными прилагательными, что было характерно и для древнего периода развития русского языка.

Ключевые слова: язык XVIII в., родительный падеж, приименные словосочетания, притяжательные прилагательные с суффиксом -ий, грамматическая семантика.

История конструкций типа N +N (gen) от праславянского к русскому языку активно исследовалась в русской и зарубежной лингвистике. Отмечается, что для праславянского языка такие конструкции были редки или нехарактерны, а вместо них использовались сочетания имени и притяжательного прилагательного типа N + A (poss) [Виднес 1958, Мейе 2001, Урысон 1980, Шатерникова 1940]. В письменный период в старославянских и древнерусских текстах под влиянием греческого языка сочетания N + N (gen) активно встречаются в книжных текстах наряду с сочетаниями типа N + A (poss), особенно в тех случаях, когда генетив имеет при себе зависимое прилагательное: N + N (gen) + A [Мейе 2001, с. 374, Трубецкой 1987, с. 220, Зализняк 1993, с. 270]. Постепенно после XV в. наблюдается использование в рассматриваемых конструкциях и одиночного генетива в случаях, если соответствующие генетиву притяжательные прилагательные выходят из употребления [Макарова 1954, с. 18] или генетив выражает не семантику принадлежности, а значение признака, качества или объекта [Григорьев, Альрхаль 2025]. Исследователи отмечают, что только в XVIII в. под влиянием переводной западноевропейской литературы в источниках начинают активнее использоваться сочетания N + N (gen) [Шатерникова 1940, с. 186]. В то же время, как показывает наш анализ конструкций N + N (gen) на примере существительных в Р. п. для наименований лиц, частотность употребления в текстах XVIII в. таких форм родительного падежа в исследуемых конструкциях зависит от типа определяемого слова (отглагольное или неглагольное), наличия зависимого прилагательного, возможности замены соответствующим притяжательным прилагательным, а также типа текста [Григорьев, Альрхаль 2025]. Рассмотрим семантику форм родительного падежа существительных для обозначения животных в беспредложных именных словосочетаниях (N + N (gen)) в русских текстах XVIII–нач. XIX вв. Предметом нашего рассмотрения будут такие существительные, которые имели соответствующие

притяжательные прилагательные с суффиксом *-ий*: *пёс* (прил. *песий*), *лис*, *лиса* (прил. *лисий*), *волк* (прил. *волчий*), *заяц* (прил. *заячий*), *лев* (прил. *левий* (*львий*), позднее – *львов*), *медведь* (прил. *медвежий*)

Анализ показал, что данные существительные можно разделить на 2 группы. К первой из них отнесем те существительные, которые в текстах XVIII в. уже встречаются в генетиве в конструкциях N + N (gen): *пёс, волк, лев*, а ко 2 группе – слова *лис* (*лиса*), *заяц*, *медведь*.

Рассмотрим примеры словосочетаний первой группы.

В текстах Национального корпуса русского языка нами обнаружено только 4 сочетания типа N + N(gen) *пса*, *псов*, два – в «Записках» И.И. Лепехина (1771) в объектном значении: *убийца пса, цена пса* (в последнем примере наблюдаем диффузию объектного значения и значения принадлежности), и два – в значении совокупности (*множество, армия псов*) в «Похвальной речи…» И.А. Крылова (1792). Обратим внимание, что в данных сочетаниях слово *пес* лишено библейской отрицательной коннотации. Интересно, что сочетание *цена пса* омонимично подобному библейскому обороту, соответствующему древнееврейскому термину *кадеш* – плата, которую получал мужчина, занимавшийся культовой проституцией (Втор 23:8). В сочинении Лепехина речь идет о необходимости возместить хозяину стоимость убитого животного.

Одновременно в текстах XVIII в. найдено 16 примеров использования притяжательного прилагательного *песий* в параллельных конструкциях типа N + A. В большинстве примеров исконно притяжательное прилагательное *песий* встречается в терминологических сочетаниях *песьи дни* 'самые жаркие летние дни, в которые всходила самая большая звезда созвездии Пса – Сириус (лат. caniculae) ', *песья трава, песья голова, песий язык* – названия растений, а также в притяжательном значении *песья конура*.

В текстах XVIII в. Национального корпуса найдено 3 примера сочетания N + N (gen) *волка*, *волков* в притяжательном значении: *части волка,* в объектном значении *вздернутїе волка на воздухъ*, а также в сочетании сложной синтаксической структуры *зубы волка сего*: *трудно есть свинии от зубов волка сего вырваться* (митр. Стефан (Яворский). Проповеди (1700–1722), НКРЯ). Последнее сочетание *зубы волка* восходит к оборотам библейского происхождения (ср., например, Втор. 32:24 *будут истощены голодом, истреблены горячкою и лютою заразою; и пошлю на них зубы зверей*), указывая на неотчуждаемую часть волков.

С другой стороны, активно встречаются прилагательные в притяжательном (*волчий хвост, волчья нора*), относительном (*волчья кожа* (материал)), качественном значении (*волчьи зубы, волчий голос, волчье сердце* (В обществе с ними и хорошо, и весело, и свободно, но чуть лишь примутся за дело государево, как будто переродятся и *волчьими зубами* грызть начнут. (И. М. Долгоруков. Повесть о рождении моем… / Ч. 3 (1788–1822), НКРЯ)). Часто встречаются и терминологические сочетания: *волчье молоко, волчий молочайник, волчье лыко, волчья ягода, волчий перец, волчий корень* и др. (названия растений), топонимов: *Волчье Поле*, антропонимов: *Волчий Хвост*.

В текстах XVIII в. Национального корпуса найдено 13 примеров сочетания N + N (gen) *льва, львов* в прямом и образном употреблении: *лютость льва, львов* (качественное значение), *уста львов* (заимствование из Евр.11:33, значение неотчужденной принадлежности), *оружие льва* (значение принадлежности и объекта-инструмента), *мышцы льва, грива разъяренного льва, зев лютого льва* (значение принадлежности, в том числе в сочетании сложной синтаксической структуры), *желание льва*, *хищение льва свейского* (значение субъекта, в том числе с определением), *фигура льва* (атрибутивное и объектное значение), *натура льва* (атрибутивное значение и значение субъекта состояния). Обратим внимание на библейскую цитату из Пс. 21:22 *Господь якоже изъят мя от уст львов* [митрополит Стефан (Яворский). Проповеди (1700–1722)], где форма *львов* может быть понята и как Р.п. мн.ч. существительного *лев* и как притяжательное прилагательное *львов*.

Соответствующие конструкции N + N (gen) словосочетания типа N + A(poss) также часто встречаются в текстах XVIII в., учитывая тот факт, что наряду с притяжательным прилагательным *львов* вместо вышедшего из употребления древнего прилагательного *левий* / *львии* начинает активнее встречается *львин(ый)*: *детище львово* (в притяжательном значении), *львова кожа* (как материал в относительном значении), *сила, ярость львова* (в качественном значении) и др.; в притяжательном значении после 50-х гг. XVIII в. – *львиные когти, головы, ногти, челюсти, гривы* и др.

Рассмотрим примеры словосочетаний второй группы.

В анализируемых текстах XVIII в. Национального корпуса русского языка нами не найдено конструкций типа N + N (gen) *лиса* / *лиса* / *лис*, *зайца* / *зайцев*, *медведя* / *медведей*, в то же время мы находим достаточно много примеров использования прилагательных *лисий, заячий* (*заечий, заичий*), *медвежий* в сочетании с существительным (в препозиции и постпозиции) в конструкциях N + A (poss). Указанные прилагательные обычно употребляется как притяжательные (*медвежья берлога, кожа*), относительные в сочетаниях *лисья шерсть, шуба, шкура,*

лисий хвост, *заячье мясо, заячьи почки, заячья печень* и др. (то, что используется в пищу), *заячья шерсть, заячья кожа* (материал), реже как качественные (*лисье лукавство*, *медвежья неловкость),* а также в составе терминологических сочетаний: *заячья капуста, заячий лист, заячья лапка, заячья нога, заячий корень, заячий мак, заячий щавель, заячий чеснок, медвежье ухо* (названия растений), *заячья губа* (название врожденного уродства) и в составе топонимов (*Лисий остров, Медвежьи острова*).

Итак, как мы видим, в текстах XVIII в. по данным Национального корпуса русского языка слова-наименования животных первой группы (*пёс*, *волк*) относительно редко, а *лев* – довольно часто встречаются в генетиве в составе приименных беспредложных словосочетаний в атрибутивном, субъектном и в объектном значении (в том числе в сочетании со значением принадлежности), в значении совокупности, неотчужденной принадлежности, что, по всей вероятности, унаследовано из церковнославянского библейского текста. Использование слова *лев* в данных конструкциях можно объяснить как влиянием библейской традиции, так как в Библии лев символизирует Иисуса Христа и Бога, который осуществляет свой суд, а также Божий народ, олицетворяет мужество, силу, царственность, мощь и свирепость. Эта образность проникла позднее и в древнерусскую и европейскую литературу, откуда и приходит в тексты XVIII в. (или строится по их подобию) конструкции со словом лев в родительном падеже, заменяющие словосочетания с притяжательными прилагательными. Слова 2 группы (*заяц*, *лис* / *лиса*, *медведь*) в исследуемых конструкциях в генетиве в текстах XVIII в. не встречаются, так как наименования данных животных достаточно редко встречаются в библейских и западноевропейских текстах. При этом достаточно частотно в текстах XVIII века на месте приименных беспредложных словосочетаний с генетивом отмечаются сочетания существительных и первой, и второй групп с соответствующими притяжательными прилагательными, что было характерно и для древнего периода развития русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виднес 1958 – Виднес М.О некоторых изменениях в позиции выражения принадлежности в русском языке XVIII–XIX веков // «Вопросы языкознания», М., 1958, №5. С. 99–101.
2. Грамматика 1960 – Грамматика русского языка / под ред. В.В. Виноградова. Т. 2. Синтаксис. М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. 703 с.
3. Григорьев, Альрхаль 2025 – Григорьев А.В., Альрхаль Р. Типы отношений в беспредложных приименных словосочетаниях в русском языке XVIII в. (на материале сочетаний с зависимым существительным в родительном падеже и притяжательным прилагательным с суффиксом -ий). ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2025;(8): в печати.
4. Зализняк 1993 – Зализняк А.А. К изучению языка берестяных грамот // Янин В.Л., Зализняк А.А., Новгородские берестяные грамоты, IX. М.: Наука, 1993. 352 с.
5. Зализняк 2004 – Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. 2-е изд-е. М.: Языки славянской культуры, 2004. 872 с.
6. Макарова 1954 – Макарова С.Я. Родительный падеж принадлежности в русском языке XI–XVII вв. // Труды Института языкознания, том III. М.: Изд-во АН СССР, 1954. 262 с.
7. Мейе 2001 – Мейе А. Общеславянский язык. М.: Прогресс, 2001. 492 с.
8. Трубецкой 1987 – Трубецкой Н.С. О притяжательных прилагательных (possessiva) староцерковнославянского языка // Избранные работы по русскому языку. М., 1987. 560 с.
9. Урысон 1980 – Урысон Е.В. Относительные прилагательные в парадигме древнерусского имени: (На материале Успенского сборника XII–XIII вв.) // Древнерусский язык: Лексикология и лексикография. М., 1980. С. 110–132.
10. Шатерникова 1940 – Шатерникова Л.Н. Из истории синтаксической роли относительного прилагательного. // Уч. Зап. Вологодского пед. института. Вып. 1. Вологда, 1940. С. 176–205.

© Григорьев Андрей Владимирович (greg988@yandex.ru), Альрхаль Рита (reetarhal@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.18

ДЕРИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА «МАТЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

DERIVATIONAL POTENTIAL OF THE WORD "MOTHER" IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Du Chunyu

Summary: This article examines the problem of the derivational potential of the word "mother" in modern Russian. As is known, the derivational potential of a word is determined by the number and structure of words derived from it, considering the meanings of the lexeme. The article analyzes words derived from the lexeme "mother", considering their semantic and functional features. Special attention is given to the analysis of various word-formation methods within the structure of the word-formation nest with "mother" as its root, and to the relationship between the characteristics of these methods and the history of the root lexeme.

Keywords: lexeme "mother", word-formation nest, word-formation structure, word-formation method, word-formation chain, word-formation paradigm.

Ду Чуньюй
Аспирант, Московский педагогический государственный университет
desaridu@hotmail.com

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема деривационного потенциала слова «мать» в современном русском языке. Как известно, деривационный потенциал слова определяется количеством и структурой производных от него с учетом значений лексемы. В статье проводится анализ слов, производных от лексемы «мать», с учетом их семантических и функциональных особенностей. Особое внимание уделено анализу различных словообразовательных способов в структуре словообразовательного гнезда с вершиной «мать» и связи особенностей этих способов с историей вершинной лексемы.

Ключевые слова: лексема «мать», словообразовательное гнездо, словообразовательная структура, словообразовательный способ, словообразовательная цепь, словообразовательная парадигма.

Слово «мать» в современном русском языке имеет следующие зафиксированные в словарях значения: «1. Женщина по отношению к её детям. Женщина, имеющая или имевшая детей. 2. Самка животного по отношению к её детёнышам. 3. перен. То, что является источником, давшим жизнь, что породило что-либо, стало причиной чего-либо, откуда черпают энергию, жизненность. 4. Употребляется как постоянный эпитет со словами: земля, Родина. II Употребляется как почтительно-фамильярное обращение к пожилой женщине. III 1. Монахиня, принявшая пострижение; матушка III 1. 2. Жена духовного лица; матушка» [1, с. 178].

Примеры: I.1.«До определенного момента главная для ребенка все же мать, а не отец» (Форум «12 часов в день». 2011)

«Народный женский костюм – это образ матери, чистоты, гармонии, достоинства» (Архаика или современность, 2004)

I.2. «В этой статье мы рассказываем, когда и как отлучить котенка от матери». (Яриневич Д. Котенок первых месяцев жизни. 2023.)

I.3. «Я получил наглядный урок на тему: осторожность – мать мудрости» (Максим Голубов. Однажды мы ехали в метро. 2019.)

I.4. «Без тебя прожить не смогу ни дня, синеглазая мать-земля моя!» (Тесарова А. Мать-земля моя. 1976.)

II. «Мать, как пройти к универмагу? » (Альтов С. Как набрать высоту. 1989)

III.1. «Мать Мария Скобцева совершила свой подвиг в апреле 1945 года» (Подвиг жертвенной любви матушки Марии. 2023).

III.2 «Матушка-попадья вспоминала о своей молодости» (Лидия Шевелева. Печаль и радость пополам. 2003).

Современный русский термин родства «мать» (от древнерусского «матерь») является общеславянским словом индоевропейского происхождения, о чём свидетельствуют слова с тем же значением в других славянских языках, а также в неславянских индоевропейских языках, например, древнеиндийское matar, древнегреческое meter, латинское mater, немецкое Mutter, английское mother и т.д.

Таким образом, слово «мать» (первоначально в форме «матерь») принадлежит к исконному словарному фонду русского языка. И в современном русском языке слово «мать» относится к числу наиболее активно функционирующих лексических единиц.

Вполне закономерно, что это слово образует в современном русском языке достаточно большое количество производных лексем.

А.Н. Тихонов в «Современном словообразовательном словаре русского языка» даёт следующую структуру словообразовательного гнезда с вершиной «мать» в современном русском языке:

мать → мат-ушк-(а) → мат-ушк-ин
мач-ех-(а) → мач-ех-ин
мат-ер-инств-о
мат-ер-инск-(ий) → материнск-и
по-материнск-и
мать-героиня [2, с. 285]

Таким образом, в гнезде представлены словообразовательные цепочки и парадигмы, для исходной лексемы «мать» учтено 9 производных слов: матушка, матушкин; мачеха, мачехин; материнство; материнский, матерински; по-матерински; мать-героиня.

Значение производной лексемы «мать-героиня» в современном русском языке:

1.мать-героиня. Почётное звание. 2. Мать-героиня. Название ордена [2, с. 178].

Таким образом, значение лексемы «мать-героиня» в современном русском языке относится практически полностью к официальному (или носящему оттенок официального) стилю речи.

Образованы эти производные слова от исходной производящей основы *мат* или вторичных производящих основ следующими словообразовательными способами:

матушка – суффиксальный способ, с помощью суффикса –ушк-, сравни: тетушка, бабушка, дедушка;

матушкин – суффиксальный способ, от вторичной производящей основы с помощью суффикса притяжательных прилагательных –ин-;

мачеха – суффиксальный способ, с помощью суффикса –ех- , при этом суффиксальный способ осложнён чередованием конечного согласного исходной производящей основы т/ч;

мачехин – суффиксальный способ, от вторичной производящей основы с помощью суффикса притяжательных прилагательных –ин-;

материнство – суффиксальный способ, с помощью суффикса –инств-, суффиксальный способ осложнён расширением исходной производящей основы с помощью суффикса –ер-;

материнский – суффиксальный способ, с помощью суффикса –инск-, суффиксальный способ осложнён расширением исходной производящей основы с помощью суффикса –ер-;

матерински – суффиксальный способ, от вторичной производящей основы с помощью наречного суффикса –и;

по-матерински – префиксально-суффиксальный способ, от вторичной производящей основы *матерински* с помощью префикса (приставки) по- и суффикса -и;

мать-героиня – способ сложения (сложения целых слов (*мать* и *героиня*) без интерфикса [соединительной гласной].

Таким образом, из 9 производных слов 7 образованы суффиксальным способом - 4 слова (матушка, мачеха, материнство, материнский) от исходной производящей основы (в двух случаях - расширенной), и 3 слова (матушкин, мачехин, матерински) – от вторичной производящей основы, образованной с помощью другого суффикса.

Одно слово (по-матерински) образовано префиксальным способом от вторичной производящей основы с двумя суффиксами.

Одно слово (мать-героиня) образовано от целого слова *мать* методом сложения целых слов («мать» и «героиня») без участия инфикса (соединительной гласной). Это производное слово появляется только в XX веке.

В целом для словообразовательного гнезда с вершиной «мать» обнаружено существенное преобладание суффиксального способа словообразования производных лексем (77,8%), что типично для словообразования в современном русском языке.

Особенностью словообразования от производящей исходной производящей основы слова «мать» является сочетание суффиксации с частичным изменением исходной производящей основы, что осложняет структуру суффиксального словообразования.

В одном случае (для производной лексемы мачеха) наблюдается чередование конечных согласных исходной производящей основы т/ч. Это явление имеет очень древние корни и связано с происхождением (в данном случае) звука ч из праславянского йотового сочетания tj. Если у русских глаголов возникшее на этой основе чередование встречается достаточно часто (хотеть – хочу, платить – плачу и т.д.), то у существительных оно бывает в относительно редких случаях.

В четырёх других производных лексемах (*материнство, материнский, матерински, по-матерински*) исходная производящая основа получает расширение с помощью слога *–ер*. Это также древнее явление, связанное с тем, что древнерусском языке эта основа имела вид *матер-*, которая затем в именительном падеже сократилась до *мат-*. С точки зрения современного состояния языка здесь, однако, наблюдается наращение основы, и слог *–ер*, как уже указывалось, трактуется как суффикс особого рода – основообразующий суффикс или как часть структуры меняющего свою длину корня.

Таким образом, древнейшее по происхождению

слово «мать» обнаруживает в современной структуре своего словообразовательного гнезда следы воздействия древних историко-фонетических процессов, которые в ряде случаев осложняют картину современных (синхронических) процессов словообразования, протекающих в рамках ныне существующей системы русского языка.

Значение производного слова «материнский» в современном русском языке:

1.Соотносящийся по знач. с сущ. мать, материнство, связанный с ними. 2.Свойственный матери, материнству, характерный для них. 3. Принадлежащий матери [2, с. 177].

«Больше не будет новых потерь и водопада материнских слез» (Белла Арфуди. Десять поколений. 2024)

Значение производного слова «матерински» в современном русском языке:

1.Так, как характерно для матери 2.перен. Преисполнившись заботы, участия, проникшись ими [2, с. 177].

Значение производного слова «по-матерински» в современном русском языке:

1.Так, как характерно для матери. || перен. Преисполнившись заботы, участия, проникшись ими.

2.С точки зрения матери [2, с. 177].

Таким образом, в современном русском языке слово «мать» принадлежит к исконной лексике, праславянской по происхождению и имеющей широкие параллели в других индоевропейских языках. История этого слова находит отражение в особенностях его словообразовательной структуре – при преобладании способа суффиксации в ряде случаев наблюдаются древние по своим истокам видоизменения исходной производящей основы. Современные словообразовательные словари русского языка учитывают для лексемы «мать» девять производных лексем. Семантика этих лексем сохраняет, как правило, отчётливую связь с семантикой первичной производящей основы, кроме лексемы «мачеха», где заметны черты семантической антонимии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка в 3 тт.Т. 1. М., АСТ, 2006. Стр. 178.
2. Тихонов А.Н. Новый словообразовательный словарь русского языка. М., 2021, стр.285.
3. Жун С., Го Л. Концепт «мать» в русской лингвокультуре // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 5–2. С. 184–187.
4. Bakenova A., Mazhitayeva Sh., Kenzhegaliyev S., Zhartybayev A., Balmagambetova Zh., Yesmatova M. Componential analysis of ana/mat'/mother words: mother prototype extension // Theory and Practice in Language Studies. 2023. T. 13. № 6. C. 1413–1420.
5. Саенко М.И. Концепт «материнство» в фольклорном дискурсе (на материале словаря В.И. Даля) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. Т. 42. № 4. С. 761–770.
6. Го Л., Жун С., Го С. Концепт «Мать» в русской лингвокультуре: национально-культурные стереотипы // Начала Русского мира. 2024. № 6. С. 73–78.
7. Жун С., Го Л. Ассоциативное поле концепта «Мать» в языковом сознании носителей русского языка // Власть истории и история власти. 2024. Т. 10. № 5 (55). С. 40–46.
8. Кумаева М.В. Язык быличек народа манси // Филологический аспект. 2024. № 6 (110). С. 49–57.
9. Кудряшова Н.В., Назмиева А.Р. Всех важней на свете мама! // Народное образование Якутии. 2022. № 2 (123). С. 87–89.
10. Ибраимова Г.О. К вопросу о понятийных признаках макроконцепта mother в английской лингвокультуре // Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. 2022. № 2. С. 4–14.

© Ду Чуньюй (desaridu@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.21

СВЯЗЬ ФОРМАТНЫХ ПРИЗНАКОВ И МОДЕЛИ ПРОИЗВОДСТВА РОССИЙСКИХ ОРИГИНАЛЬНЫХ СЕРИАЛОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN FORMAT FEATURES AND THE PRODUCTION MODEL OF ORIGINAL RUSSIAN TV SERIES

Ya. Kandyba

Summary: The article analyzes the impact of production models on the format features of original series on Russian online cinemas. The growth of the domestic OTT segment and the demand for local series underscore the relevance of studying the relationship between production type (in-house, co-production with TV channels, licensing) and format (season and episode length, release schedule). A content analysis of 50 projects from 2022–2024 shows the dominance of compact seasons (6–8 episodes) with a three-act structure regardless of the model. In-house projects more often employ flexible runtimes, whereas co-productions and licensed series tend toward a television format (around 45 minutes). Release schedules vary but do not depend on production type. Russian platforms are adopting the format practices of foreign streaming services (short seasons, flexible runtimes) while combining them with more conservative distribution models. The findings can be useful for developing content strategies for online cinemas.

Keywords: media, series, cinema, streaming series, online cinema, television, Russian cinematography.

Кандыба Ярослав Викторович
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
kandybayaroslav01@gmail.com

Аннотация: Статья анализирует влияние производственной модели на форматные признаки оригинальных сериалов российских онлайн-кинотеатров. Рост отечественного OTT-сегмента и спрос на локальные сериалы обуславливают актуальность исследования связи между типом производства (in-house, совместное с телеканалами, лицензирование) и форматом (длительность сезона и эпизодов, схема релиза). Контент-анализ 50 проектов 2022–2024 гг. показывает доминирование компактных сезонов (6–8 серий) с трехактной структурой вне зависимости от модели. In-house проекты чаще используют гибкий хронометраж, тогда как совместные и лицензионные склонны к телевизионному формату (около 45 минут). Схемы релиза различны, но не зависят от типа производства. Российские платформы перенимают форматные практики зарубежных стриминговых платформ (короткий сезон, гибкий хронометраж), сочетая их с более консервативными моделями дистрибуции. Выводы могут быть полезны при разработке контент-стратегий онлайн-кинотеатров.

Ключевые слова: медиа, сериал, кино, стриминговый сериал, онлайн-кинотеатр, телевидение, российский кинематограф.

Введение

В контексте современных экранных искусств кинематограф тесно связан с развитием стриминговых сервисов, которые за последние годы обрели статус значимого социокультурного феномена. В настоящее время Netflix, Amazon, Hulu, Disney+, Max являются основным каналом потребления медиаконтента для глобальной аудитории, независимо от ее демографических и социокультурных характеристик: возраст, национальность, уровень образования, культурный контекст, уровень дохода [1].

На волне этого успеха онлайн-кинотеатры все активнее делают ставку на собственные сериалы, которые обеспечивают лояльность пользователей и укрепляют имидж платформы [22 с. 77]. Успешный опыт зарубежных (прежде всего, американских) стриминговых платформ становится центральным ориентиром для трансформации индустрии и производства собственных оригинальных проектов в других странах, включая Россию.

Зарождение отечественного рынка онлайн-кинотеатров произошло в 2007 году: первый легальный онлайн-сервис Tvigle открыл возможности цифрового просмотра фильмов и сериалов, несмотря на доминирование пиратских ресурсов [7, с. 80]. В настоящий момент практически все крупные медиахолдинги (от «МТС» до «Газпром-медиа») владеют стриминговыми платформами (10 крупнейших российских онлайн-кинотеатров и их сериалы: разбираемся, кто есть, кто в индустрии. — Текст: электронный // Men Today: [сайт]. — URL: https://www.mentoday.ru/entertainment/movies/10-krupneishih-rossiiskih-onlain-kinoteatrov-i-ih-serialy-razbiraemsya-kto-est-kto-v-industrii/), формируя сетку контента на основе собственных стратегий.

Два ключевых фактора — пандемия 2020 года (Платящая аудитория российских онлайн-кинотеатров выросла на 52% до 8,5 млн человек. — Текст: электронный // Кинометро: [сайт]. — URL: https://www.kinometro.ru/news/show/name/online_2020_tmtcons_8540) и уход зарубежных конкурентов в 2022 году — стимулировали бурное развитие отечественных онлайн-кинотеатров («Кинопоиск», «Иви», START и др.). К середине 2024 г. их совокупная выручка выросла на 42% (до 52 млрд рублей) (Санкции оставили россиян без западных соцсетей, Netflix и десятков популярных приложений. — Текст:

электронный // Lenta.ru: [сайт]. — URL: https://lenta.ru/brief/2022/07/21/internet/), что отражает высокую востребованность локального оригинального контента.

Проблема исследования заключается в том, что стремительное технологическое развитие отечественной индустрии онлайн-кинотеатров и нарастающие социальные вызовы приводят к тому, что производство оригинальных сериалов осуществляется во многом интуитивно, без детализированной аналитической базы. При этом недостаток систематизированных исследований об особенностях форматов и производственных моделей не позволяет участникам рынка своевременно адаптироваться к динамичным изменениям. В результате возникает потребность в научном описании связей между форматными признаками оригинального сериала и моделями его создания в российском контексте (с учетом зарубежного опыта), что позволит снизить уровень неопределенности и укрепить конкурентоспособность отечественных платформ.

Цель – исследовать связь между форматными признаками и моделью производства российских оригинальных сериалов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Дать определение понятию «оригинальный сериал» и определить его значение в эпоху OTT-сервисов.
2. Проанализировать связь форматных признаков и модели производства оригинальных сериалов в американском контексте.
3. Выявить форматные особенности российских оригинальных сериалов на основе контент-анализа.
4. Сравнить форматные признаки российских и американских оригинальных сериалов.

Гипотеза 1: Существует взаимосвязь между форматными признаками российских оригинальных сериалов и выбранной моделью их производства.

Гипотеза 2: Российские оригинальные сериалы в большей степени воспроизводят американскую модель развития, но имеют и локальные признаки.

Теоретическая база исследования

Стриминг — это способ доставки аудиовизуального контента через интернет в режиме реального времени без предварительной загрузки [9, с. 420]. С ростом рынка OTT-сервисов Netflix в 2013 году представил первый оригинальный сериал «Карточный домик», получивший высокую оценку критиков и семь номинаций на премию «Эмми».

В академической и профессиональной среде отсутствует единое определение «оригинального контента», что затрудняет его исследование. Консенсус достигается лишь в том, что такой контент ассоциируется с определенной платформой, однако степень ее участия варьируется. Это усложняет создание репрезентативных выборок и сопоставление проектов.

Согласно одной позиции, оригинальный сериал — это продукт, созданный при полном участии платформы на всех этапах — от идеи до релиза [4, с. 496]. Однако некоторые сервисы называют оригинальным контентом и выкупленные проекты, даже если они были произведены сторонними компаниями [13, с. 630; 5, с. 200].

Анализ практики Netflix демонстрирует широкий спектр стратегий формирования оригинального контента [8, с. 320]. Исследователи выделяют четыре типа:

1. Лицензированные оригиналы — готовые проекты, выкупленные для эксклюзивной дистрибуции. Например, «Восстание» (2016), «Счастливая долина» (2014), «Чистый лист» (2017).
2. Продолжения успешных проектов — либо совместное продление, либо полное производство продолжений. Например, «Кошмар в летнем лагере» (2018), «Черное зеркало» (2011) или «Бумажный дом» (2017)
3. Совместные проекты — сотрудничество с внешними студиями с разделением затрат и рисков, как это имело место в случае с «Лиллехаммер» (2012).
4. Полные оригиналы — собственное производство Netflix с полным контролем и правами. Примерами здесь могут служить высокобюджетные проекты, такие как «Корона» (2016), «Очень странные дела» (2016), «Тьма» (2017).

В зарубежной научной литературе оригинальные сериалы анализируются преимущественно через призму сезонной структуры, отличающей их от традиционного телевидения. Сезон включает фиксированное число серий, их продолжительность и трехактную нарративную модель (введение, развитие, кульминация) [14]. Акт 1 (1–2 серии) вводит персонажей и задает конфликт; Акт 2 (3–6 серии) развивает сюжет и поднимает ставки; Акт 3 (7–8 серии) приводит к кульминации и завершению арки, оставляя возможность продолжения. Такая структура обеспечивает драматургическую цельность и проработку персонажей в рамках компактного формата.

В отличие от телесериалов, строго ограниченных временными слотами (22–25 или 44–48 минут) из-за сетевого вещания и рекламных блоков [19], стриминговые платформы, начиная с 2010-х годов, предлагают гибкий хронометраж и варьируемую длину эпизодов [27, с. 118; 26). Это позволяет подстраивать продолжительность под сюжетные задачи и усиливать эмоциональное воздействие. При in-house производстве платформа, контролируя весь цикл — от идеи до дистрибуции, — минимизирует внешние ограничения, включая рекламные требования [25].

Релизная модель — еще один важный параметр. В отличие от традиционного показа по расписанию, стриминг предлагает альтернативные схемы: одновременную публикацию всех серий (binge model) или постепенный выпуск (еженедельно или блоками). Это влияет на восприятие структуры сезона и особенности драматургического напряжения [17; 23, с. 21).

Фундаментально, схема релиза представляет собой совокупность временных интервалов, в течение которых зритель получает доступ к отдельным сериям или блоку серий. Некоторые исследования показывают, что чем более гибкая схема релиза, тем в большей степени возможна адаптация к индивидуальным предпочтениям аудитории по времени просмотра, что повышает удержание подписчиков [12]. С другой стороны, появление возможностей «запойного» просмотра (binge-watching) ведет к пересмотру классической драматургии: акты могут перераспределяться внутри сокращенного сезона, а единичные эпизоды стали иметь переменную длительность.

Зарубежная практика иллюстрирует весь спектр схем релиза оригинальных сериалов. Платформы типа Netflix и Prime Video часто используют одновременный релиз всех серий, стимулируя быстрое «погружение» и массовое обсуждение. Disney+ внедряет классическую еженедельную модель, сохраняя «ожидание» как механизм поддержания интереса. Max экспериментирует с блочной схемой: часть эпизодов доступна сразу, остальные — по расписанию [10]. Так, схема релиза в оригинальном сериале выполняет не только производственную, но и структурно-драматургическую функцию. Данная форматная особенность соотносится с трехактной моделью сезона, базируется на исторической трансформации от линейного телевидения к онлайн-платформам и обеспечивает гибкое управление контентом.

Методы исследования

Для достижения цели был применен комплексный подход, сочетающий теоретический анализ и эмпирические методы. Исследование проводилось в два основных этапа.

Первый этап – контент-анализ российских оригинальных сериалов. На данном этапе была сформирована выборка из 50 российских сериалов, выпущенных на отечественных стриминговых платформах в 2022–2024 годах.

ИВ 1: Существует ли связь между форматными признаками российских оригинальных сериалов и их моделью производства, и каким образом она проявляется?

Второй этап – сравнительный анализ российских и зарубежных оригинальных сериалов. Для анализа было отобрано две сопоставимые выборки: 30 российских оригинальных сериалов (проекты in-house производства, отобранные по итогам первого этапа) и 30 американских оригинальных сериалов, созданных крупнейшими OTT-сервисами (Netflix, Max, Amazon Prime Video, Disney+, Apple TV+, Paramount+).

ИВ 2: Существуют ли различия в форматных признаках и их связи с моделью производства зарубежных и отечественных оригинальных сериалов, и если да, в чем они заключаются?

На первом этапе исследования были выбраны 50 российских сериалов, выходившие в период с 2022 по 2024 гг., что обусловлено пиком роста интереса россиян к современным сериалам от стриминговых платформ и релевантностью информации для анализа текущих трендов рынка. В выборку вошли проекты, такие как «Король и Шут» (2023), «Фишер» (2023), «Слово пацана» (2023) и др. Все сериалы имеют статус эксклюзива для онлайн-кинотеатров, что соответствует определению оригинального сериала и исключает телепроекты и лицензионный контент. Основное внимание уделено in-house производству (по классификации Afilipoaie и Iordache), так как оно обеспечивает платформе полный контроль и позволяет реализовывать форматные решения, характерные для глобальных стримингов.

Для полноты картины в исследование включены также лицензированные оригиналы (16 сериалов) и проекты совместного производства (4 сериала), хотя основную долю (30 сериалов) составляют in-house проекты. Отсутствие категории «продолжение успешного проекта» может свидетельствовать о редком использовании этой модели российскими платформами в рассматриваемый период, либо о нехватке релевантных кейсов. Такой подход соответствует практике Netflix, где оригинальный контент охватывает различные типы производства. Учет этих категорий позволяет выявить связь между форматными признаками и степенью участия платформы в создании сериала. Исследование проводится на основе открытых данных из индустриальных источников: кинопорталов «Кинопоиск».

Для систематизации данных о российских сериалах четырех групп применен метод контент-анализа с использованием единой кодировочной схемы, включающей 7 категорий, отражающих форматные параметры и производственную модель (рис. 1, 2). Использование подобной единой кодировочной системы позволяет проводить сопоставление сериалов внутри каждой группы (in-house, совместное производство, лицензионный оригинал и т. д.) и затем выявлять общие или отличительные черты. (Рис. 1., 2.)

1. ID сериала, год выпуска — выборка включает

1.1. ID сериала	
1	«Король и Шут»
2	«Волшебный участок»
3	«Инспектор Гаврилов»
4	«Секс. До и после»
5	«Кибердеревня»
6	«Слово пацана. Кровь на асфальте»
7	«Два холма»
8	«Пищеблок»
9	«Лада Голд»
10	«Успешный»
11	«Игры»
12	«Ира»
13	«Макс и Гусь»
14	«И снова здравствуйте»
15	«Она такая классная»
16	«Френдзона»
17	«Плакса»
18	«Капельник»
19	«Жизнь по вызову»
20	«Калимба»
21	«Цербер»
22	«Постучись в мою дверь в Москве»
23	«Там, где цветет полынь»
24	«На дне»
25	«Мокрые майки»
26	«Не дождетесь»
27	«Люся»
28	«Преступление и наказание»
29	«Вторая линия»
30	«Открывай, полиция!»
31	«Красные линии»
32	«Последователи»
33	«Кресло»
34	«Умнее, чем я»
35	«Наследство»
36	«Сны Алисы»
37	«Звездный суд»
38	«Я «любила» мужа»
39	«Я слежу за тобой»
40	«Онлайф»
41	«Дайте шоу»
42	«Папины Дочки. Новые»
43	«Первый номер»
44	«Актрисы»
45	«Я к тебе надолго»
46	«Прометей»
47	«13 клиническая»
48	«Дети перемен»
49	«Лихие»
50	«Жить жизнь»

Рис. 1. Показатели форматных параметров

1.2. Год выпуска	
открытое кодирование	
1.3. Тип работы над сериалом	
1 – модель in-house (собственное производство онлайн-кинотеатра)	1 2 3 4 5 7 8 9 10 11 12 13 14 15 19 20 23 24 28 31 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50
2 – совместное производство (онлайн-кинотеатры или телеканалы)	6 17 21 22
3 – лицензионный оригинал (проект куплен и объявлен эксклюзивом).	16 18 25 26 27 29 30 32 33 34 35 36 37 38 39 40
4 – продолжение успешного проекта	
1.4. Количество серий в сезоне	
1 – до 8 серий	1 2 6 8 9 10 11 13 15 16 17 18 19 20 21 23 26 27 29 30 31 32 33 34 36 37 38 39
2 – до 16 серий	3 4 5 7 12 14 24 25 28 35 40
3 – больше 16 серий	22
1.5. Хронометраж серии	
1 – телевизионный формат (строгие временные рамки)	2 3 9 16 17 20 21 22 27 32 34 35 37 38 39 40
2 – неограниченный	1 4 5 6 7 8 10 11 12 13 14 15 18 19 23 24 25 26 28 29 30 31 33 36
1.6. Схема релиза	
1 – полный сезон сразу	10 23 26 33 38
2 – один эпизод в неделю	1 2 5 6 7 8 9 11 14 15 16 19 20 30 31 36
3 – блочная схема (несколько серий в неделю)	3 4 12 13 17 18 21 22 23 24 25 27 28 29 32 34 35 37 39 40
1.7. Платформа (дистрибьютер)	
1 – «Кинопоиск»	1 5 8 11 28
2 – Okko	2 4 12 20 22 30 33 34
3 – START	3 6 7 16 31
4 – KION	10 15 19 23
5 – Wink	6 13 17
6 – «Иви»	9 14
7 – Premiere	18 21 24 25 26 27 29 32 35 36 37 38 39 40

Рис. 2. Показатели производственных моделей

эксклюзивные проекты российских стриминговых платформ с 2022 года. Исключены телепередачи, зарубежные лицензии и не эксклюзивные сериалы. Финансовые и маркетинговые аспекты не рассматриваются из-за закрытости данных.

2. Платформа (дистрибьютор) — оригинальные сериалы онлайн-кинотеатров: «Кинопоиск», START, «Иви», Wink, KION, Premier, Okko.

3. Тип производства — четыре модели: in-house, совместное производство (включая телеканалы), лицензионный оригинал (эксклюзив после покупки прав), продолжение существующего проекта. Параметр позволяет выявить возможную связь между моделью производства и форматными характеристиками.

4. Количество серий в сезоне — три диапазона: до 8, до 16 и более 16 серий. В зарубежных исследованиях подчеркивается связь 8-серийной структуры с in-house производством и кинематографическим трехактным нарративом. Анализ показывает, насколько российские сервисы следуют этому формату.

5. Хронометраж серии — фиксированный (телевизионный) и гибкий. Основан на работах Torre P. и Stewart M., раскрывающих тенденцию к свободной продолжительности серий в оригинальных проектах. Предполагается, что in-house сериалы чаще используют гибкий хронометраж, тогда как лицензионные сохраняют исходный формат.

6. Схема релиза — (полный сезон, еженедельно,

блочная схема) классификация по Basin K. Параметр позволяет определить преобладающие релизные стратегии в России и их связь с типом производства.

Результаты исследования

Анализ российских оригинальных сериалов: выявление форматных особенностей на основе зарубежной модели (Рис. 3.)

Ограниченное число серий (не более 8) стало устойчивым форматным признаком под влиянием зарубежной стриминговой практики (рис. 3). В американской индустрии сезон структурируется в несколько нарративных этапов с четким ритмом, что было адаптировано и российскими онлайн-кинотеатрами: серии образуют актовую систему с завязкой, развитием, кульминацией и развязкой.

60% in-house проектов содержат 8 или менее эпизодов. Похожие показатели демонстрируют лицензионные оригиналы, большинство которых также ограничиваются 6–8 сериями. Даже совместные проекты в 75% случаев придерживаются компактного сезона. Это указывает на активное заимствование американской модели, направленной на поддержание высокой динамики повествования.

При этом модель производства не оказывает значительного влияния: короткий сезон стал универсальной нормой как для оригинальных, так и для внешних проектов. Это отражает структурную трансформацию рынка под воздействием ОТТ-сервисов, где 8-серийный формат соответствует ожиданиям аудитории «эпохи изобилия». Гибкий хронометраж дополнительно поддерживает компактную структуру, устраняя необходимость подгонять сюжет под фиксированную длительность серий. (Рис. 4.)

Данные показывают, что российские in-house проекты активно следуют мировой тенденции (рис. 4): 80% таких сериалов используют гибкий хронометраж, варьируя длительность серий от 25–30 до 50–60 минут в зависимости от драматургических задач. Это соответствует глобальному кинематографичному подходу, где продолжительность определяется потребностями сюжета.

В совместных проектах преобладает фиксированный хронометраж: 75% серий соответствуют телевизионному формату (около 45 минут), что, вероятно, связано с участием телеканалов и необходимостью адаптации к эфирной сетке. Так, в наших данных совместные проекты «Слово пацана. Кровь на асфальте» (НТВ), «Плакса» (СТС), «Цербер» (НТВ), изначально рассчитанные на телевизионный показ, поэтому их длительность стандартизирована. Лицензионные оригиналы занимают промежуточное положение: 56% сохранили исходный хронометраж, установленный внешним производителем, 44% были адаптированы под стандарты ОТТ-сервисов. Это свидетельствует о стремлении платформ либо изначально отбирать контент, соответствующий форматам нелиней-

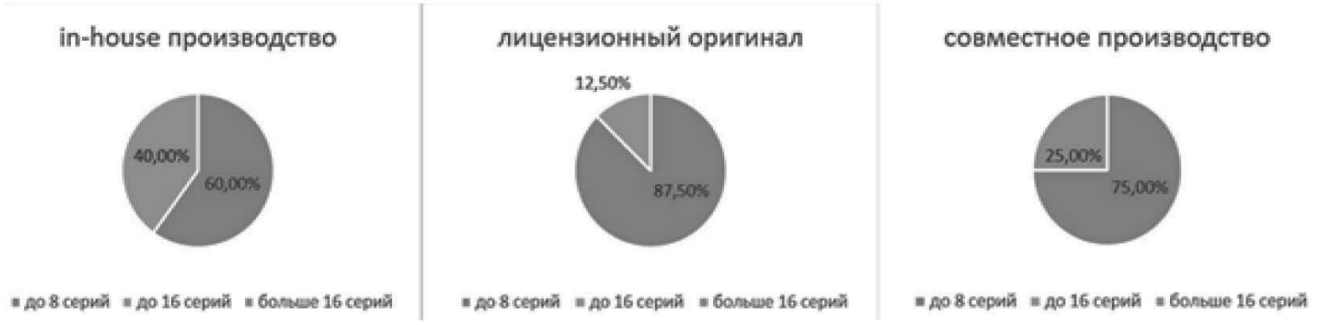


Рис. 3. Количество серий в сезоне

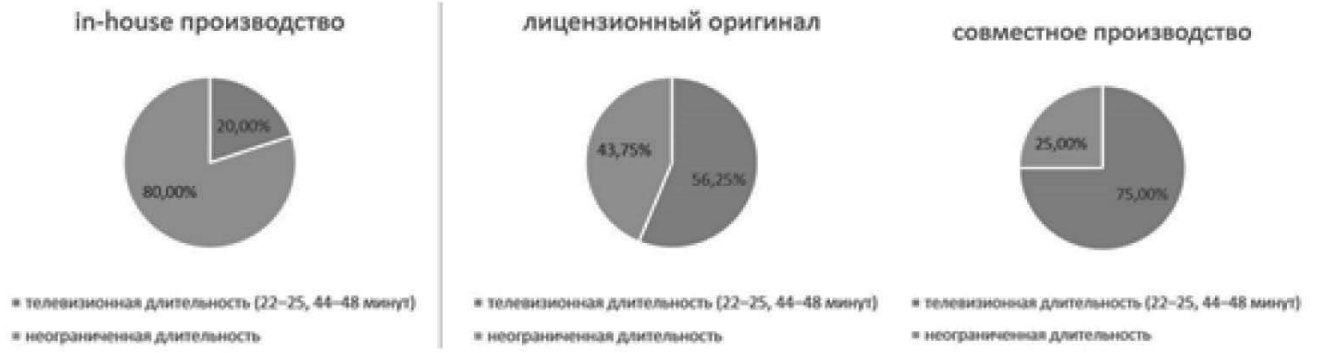


Рис. 4. Хронометраж серии

ного показа, либо модифицировать релиз под онлайн-премьеру.

В целом прослеживается зависимость: производственная модель напрямую влияет на продолжительность серий. In-house форматы более гибкие, тогда как участие внешних партнеров повышает долю проектов с фиксированной длиной эпизодов. Тем не менее даже в таких случаях наблюдается движение к гибкости, поскольку платформы стремятся интегрировать контент в среду с более свободными временными рамками. (Рис. 5.)

Проекты с моделью in-house преимущественно выходят по недельной схеме (60%), 35% — несколькими эпизодами в неделю, 10% — публикуются целиком (рис. 5). Для in-house характерна диверсификация релизных стратегий. В совместных проектах преобладает выпуск нескольких эпизодов в неделю (75%), а полносезонный релиз не используется, вероятно, из-за координации с телеканалами. Лицензионные сериалы также чаще выходят блоками (62,5%), реже — сразу целиком (18,75%) или еженедельно (18,75%). Однако в целом производственная модель слабо влияет на схему релиза: гибкость характерна для всех типов.

Анализ 50 российских оригинальных сериалов (2022–2024) показывает, что связь между моделью производства и форматными признаками проявляется избирательно. Формат сезона и схема релиза во многом унифицированы под влиянием глобальных трендов и не зависят от типа производства. Хронометраж же коррелирует с моделью: in-house проекты более гибкие, тогда как внешние производители тяготеют к телевизионным стандартам.

Полные оригиналы воспроизводят зарубежную модель (8 серий, гибкий хронометраж, вариативный релиз) и способствуют стандартизации. Совместные и лицензионные проекты сохраняют черты телевизионного подхода, интегрируя стриминговые элементы. К концу 2024 года компактный сезон и гибкий хронометраж стали нормой независимо от модели производства.

Это свидетельствует о глубокой трансформации российского стримингового сектора под влиянием глобального OTT-рынка. Разнообразие стратегий релиза отражает процесс адаптации: платформы стремятся сбалансировать удержание зрителя и удовлетворение спроса на немедленное потребление. В итоге формируется гибридная экосистема, где глобальные форматы адаптируются к локальным условиям.

Сравнительный анализ форматных признаков российских и американских оригинальных сериалов

На данном этапе исследования были сформированы две равные выборки для сравнительного анализа: 30 российских оригинальных сериалов (in-house проекты, отобранные на основе предыдущего контент-анализа) и 30 американских сериалов, созданных крупными стриминговыми платформами (Netflix, HBO Max, Paramount+, Prime Video, Disney+, Apple+), включая такие проекты, как «Очень странные дела» (2016), «Карточный домик» (2013), «Тед Лассо» (2020), «Мейр из Исттауна» (2021), «Пацаны» (2019), «Белый лотос» (2021) и др.

Сравнительный анализ охватывает форматные параметры — количество эпизодов, хронометраж серий и схему релиза — в двух индустриальных контекстах, позволяя выявить как общие тенденции, так и специфические отличия. Актуальность такого подхода обусловлена тем, что российская стриминговая индустрия развивается под заметным влиянием зарубежных (в первую очередь, американских) моделей, и сопоставление форматов позволяет оценить степень заимствования и локализации глобальных стандартов. Методологически исследование опирается на количественный анализ указанных характеристик в каждой выборке с использованием данных из индустриальных источников: кинопорталов «Кинопоиск» и результатов предыдущего анализа, что обеспечивает репрезентативность и сопоставимость выводов. (Рис. 6.)

Анализ показывает, что в эпоху стриминга и американские, и российские оригинальные сериалы тяготеют

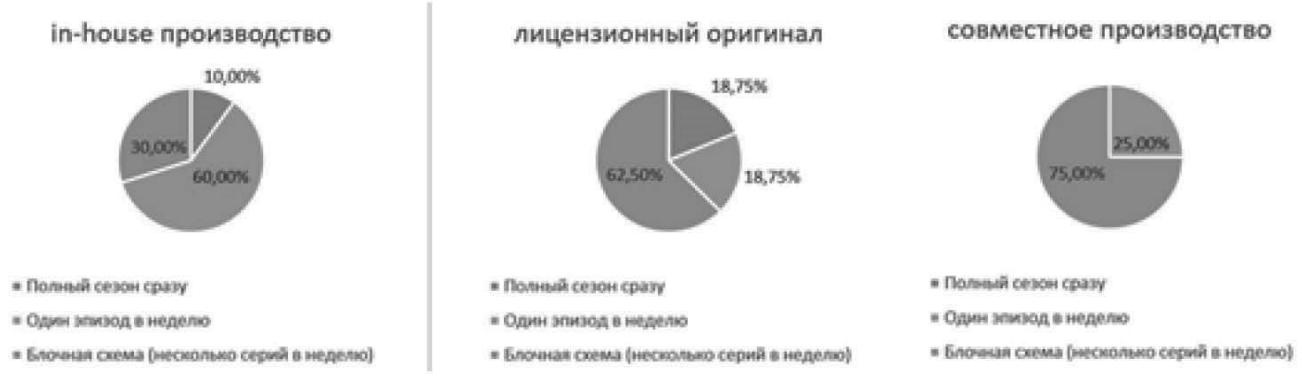


Рис. 5. Схема релиза

Рис. 6. Количество серий в сезоне

к сокращенному формату сезона (рис.6). В американской индустрии утвердился «компактный» сезон, как правило, включающий около 8–10 эпизодов, в противоположность устоявшейся ранее сетевой модели с 20–24 сериями. Такой переход объясняется сменой структуры сезона сериалов: 8-серийный формат связан с трехактной моделью повествования, заимствованной из кинематографа, что позволяет выстроить драматургически цельный сюжет в пределах ограниченного числа эпизодов.

Российские оригинальные проекты демонстрируют аналогичную тенденцию. Большая часть отечественных оригинальных сериалов (около 60%) имеет не более 8 серий в сезоне, что свидетельствует о прямом заимствовании зарубежной стриминговой практики и следовании мировому тренду на сокращенные сезоны эксклюзивных проектов. Остальные проекты в выборке также, как правило, укладываются в диапазон до 10–12 эпизодов; сезоны с числом серий свыше 16 в анализируемом массиве, фактически отсутствуют. Таким образом, обе индустрии во многом существуют в схожей модельной рамке: преобладающим форматом стал короткий сезон из 8 эпизодов, пришедший на смену традиционному телевизионному «длинному» сезону. Это указывает на выравнивание российского подхода под влиянием глобальной практики: отечественные онлайн-кинотеатры воспроизводят компактность сезонной структуры, обеспечивая схожий ритм повествования с зарубежными проектами. (Рис. 7.)

Вторым форматным параметром является хронометраж серии (рис. 7). В традиционном телевидении его жестко определяли сетка вещания и рекламные паузы (22–25 минут для комедий, 44–48 минут для драм).

Американские оригинальные сериалы перешли к гибкому хронометражу: продолжительность серий варьируется от 25 до 60 минут и более, что позволяет адаптировать длительность к потребностям сюжета и усиливает выразительность нарратива [6, с. 158].

В российской практике схожая тенденция: около 80% in-house проектов используют гибкий хронометраж, отказываясь от фиксированных рамок. Это стало возможным благодаря вертикально интегрированной модели стриминговых платформ, совмещающих функции заказчика, производителя и дистрибутора.

В результате российские онлайн-кинотеатры, подобно американским, позволяют эпизодам длиться столько, сколько диктует драматургия, и широко практикуют варьирование хронометража в пределах сезона. Фиксированные временные рамки (например, строго 45 минут) перестают быть нормой как в США, так и в России. Таким образом, по параметру продолжительности эпизодов наблюдается почти полное совпадение трендов: гибкий хронометраж стал форматным признаком оригинальных сериалов в обоих контекстах, будучи напрямую обусловлен индустриальными факторами – исчезновением рекламных блоков и стремлением к единой художественной концепции эпизода. (Рис. 8.)

Третий аспект форматного анализа — схема релиза — выявляет как сходства, так и значимые различия между российской и американской индустриями (рис. 8). Американские платформы за последнее десятилетие активно экспериментировали с форматами дистрибуции, тогда как в российском сегменте пока преобладают модели с постепенным выпуском серий.

Доминирование еженедельного графика указывает на стремление продлить взаимодействие зрителя с платформой и стабилизировать подписную базу. Это связано как с привычками аудитории, ориентированной на традиционный телевизионный формат, так и с бизнес-расчетами — опасениями быстрого просмотра сезона и оттока пользователей.

Блочная схема выступает компромиссом: она повышает вовлеченность, предоставляя несколько эпизодов сразу, но сохраняет эффект ожидания. Редкость полного binge-релиза в России может объясняться осторожностью платформ в условиях еще формирующегося рынка. Тем не менее, наличие проектов с альтернативными

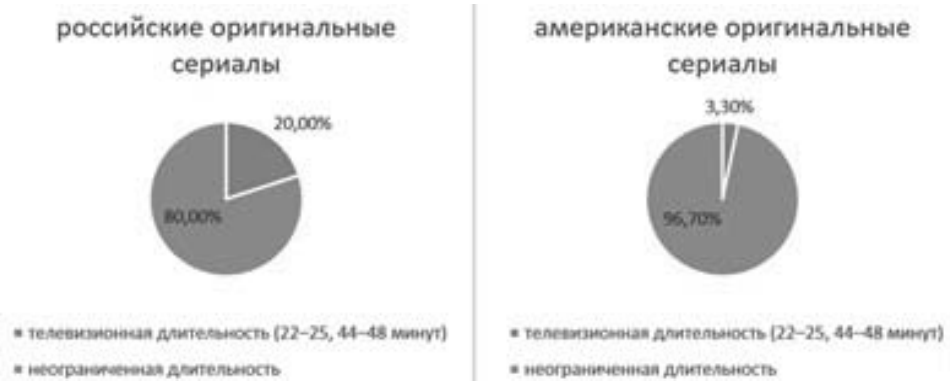


Рис. 7. Хронометраж эпизодов

Рис. 8. Схема релиза

стратегиями демонстрирует попытки заимствования и адаптации зарубежного опыта.

Разнообразие релизных моделей в обеих индустриях отражает стремление оптимизировать потребление: полные релизы способствуют быстрому просмотру и завершению нарративной арки, а дозированный выпуск — удержанию внимания и формированию устойчивой зрительской привычки.

Таким образом, сравнительный анализ форматных признаков российских и американских оригинальных сериалов позволяет выделить ряд ключевых выводов.

Прежде всего, в обеих индустриях наблюдается сходство базовых параметров: сокращенное число эпизодов в сезоне и гибкая продолжительность серий. Это обусловлено влиянием глобальных стриминговых трендов, зародившихся в США и трансформировавших производственные практики во всем мире. По структуре сезона и хронометражу российские проекты в значительной мере следуют зарубежной модели, что отражает процесс глобализации форматных стандартов.

В то же время различия касаются стратегии релиза. Американский рынок демонстрирует разнообразие моделей — от полного релиза сезона до недельного или смешанного графика. В России преобладают более постепенные схемы (еженедельный выпуск, релиз блоками), отражающие стремление к снижению рисков и сохранению зрительского интереса. Это объясняется как стратегическими приоритетами — ориентацией на удержание подписчиков, — так и институциональными особенностями: часть проектов создается в кооперации с телеканалами или по лицензии, что ограничивает формат дистрибуции.

Таким образом, несмотря на универсализацию сезонной структуры и хронометража, подходы к релизу остаются более вариативными и зависят от зрелости рынка, стратегии платформ и характера производства. Российский стриминговый сектор развивается под влиянием американских моделей, адаптируя их к локальному контексту и выстраивая собственные дистрибутивные практики.

Выводы и дискуссия

В результате исследования подтверждается, что появление OTT-платформ изменило подходы к производству сериалов: во всем мире утвердились более «компактные» сезоны, гибкий хронометраж эпизодов и новые стратегии дистрибуции. Собственные оригиналы российских платформ максимально воспроизводят инновационный «стриминговый» формат, а лицензионные и совместные проекты образуют гибрид, совмещающий OTT-признаки с телевизионными стандартами.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что они дают стриминговым сервисам ориентиры при разработке контентной стратегии. Унификация форматов означает, что российским платформам важно перенимать эффективные практики глобальных OTT-сервисов (компактный сезон, вариативный хронометраж), адаптируя их под запросы локальной аудитории. Выводы исследования актуальны и для продюсерских компаний и телеканалов: учитывая современные тренды в киноиндустрии и предпочтения зрителей, они смогут эффективнее сотрудничать с онлайн-кинотеатрами и повышать конкурентоспособность совместных проектов.

Перспективы дальнейших исследований обусловлены динамикой отрасли и ограничениями данного анализа. Во-первых, расширение временных рамок позволит проверить устойчивость выявленных тенденций на более поздних этапах развития российского OTT-рынка. Во-вторых, следует глубже изучить дополнительные факторы успешности – жанровые особенности и маркетинговое продвижение – и их связь с форматными признаками. В-третьих, международные сопоставления с другими региональными индустриями (Индия, Китай, Турция и т.д.) помогут определить универсальность или локальную специфику обнаруженных закономерностей. Продолжение исследований в этих направлениях углубит понимание механизмов успешности оригинального сериального контента и позволит сформулировать новые рекомендации для индустрии в условиях глобальной трансформации медиа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горина Н.Л. Стриминговые видеоплатформы как феномен современных экранных искусств // Вестник КазГУКИ. 2022. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strimingovye-videoplatformy-kak-fenomen-sovremennyh-ekrannyh-iskusstv
2. Евменов А.Д., Благова И.Ю. Интерактивный сторителлинг в современном производстве аудиовизуального контента // Актуальные вопросы развития индустрии кино и телевидения в современной России: материалы IV Национальной научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 18–20 октября 2021 года / Редкол.: А.Д. Евменов (отв. ред.) [и др.]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2021. – С. 41–44.
3. Иванова А.В. Тенденции и перспективы развития собственного производства российскими стриминговыми платформами // Неделя науки и творчества – 2022: материалы Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых. В 4-х ч., Санкт-Петербург, 13–20 мая 2022 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2022. – С. 38–41.
4. Лыткин С.О., Черкасов Р.Ш. Особенности потребления кино молодежью Архангельска // Актуальные проблемы социального развития. Философские и социологические исследования: материалы V Всероссийской (с международным участием) научной конференции молодых ученых, Архангельск, 15–16 апреля 2022 года. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2022. – С. 495–500.
5. Моисеенко А.М., Гринева Н.В. Определение оптимальной ценовой стратегии для онлайн-кинотеатров с помощью агентной модели на примере Иви и Кинопоиска // Проблемы экономики и юридической практики. 2023. Т. 19, № 2. С. 197–208.
6. Удовенко А.Ю. Многообразие жанров и форматов современных телевизионных сериалов // Материалы Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной Году российского кино: в 3 ч., Санкт-Петербург, 31 октября – 02 ноября 2016 года. Ч. 2. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2017. – С. 157–159.
7. Щепилова Г.Г., Шейкина М.С. Российский рынок видеосервисов: особенности монетизации // Меди@льманах. 2016. № 6(77). С. 75–82.
8. Afilipoaie A., Iordache C., Raats T. The 'Netflix Original' and what it means to produce European television content // Critical Studies in Television. 2021. Vol. 16, no. 3. P. 304–325. DOI: 10.1177/17496020211023318
9. Aguiar L., Waldfogel J. Netflix: global hegemon or facilitator of frictionless digital trade? // Journal of Cultural Economics. 2018. Vol. 42, no. 3. P. 419–445. DOI: 10.1007/s10824-017–9315-z
10. Basin K. The Business of Television. 2st ed. Routledge, 2022. DOI: 10.4324/9781351254182
11. Curtin M. Matrix media // In: Tay J., Turner G. (Eds.). Television studies after TV: Understanding television in the post-broadcast era. London: Routledge, 2009. P. 9–19. (Kindle ed.)
12. Demont-Heinrich C. American Cultural Insularity and Global Online Video: Are Netflix, Amazon Prime and Other Digital Streaming Platforms Broadening Americans' Foreign Film Consumption Horizons? // Journal of Communication Inquiry. 2022. Article 019685992211392. DOI: 10.1177/01968599221139283
13. Doyle G. Digitization and Changing Windowing Strategies in the Television Industry // Television & New Media. 2016. Vol. 17, no. 7. P. 629–645.
14. Hudelet A. Dealing with Long Duration: TV Series, Aesthetics and Close Analysis. 2020. DOI: 10.4000/INMEDIA.1931
15. Jost F. What remains of cinema in TV series? // Interfaces [Online]. 2022. No. 48. URL: http://journals.openedition.org/interfaces/5605. DOI: 10.4000/interfaces.5605
16. Katerynych P. Exploring the Evolution Of Storytelling In The Streaming Era: A Study Of Narrative Trends In Netflix Original Content // Communication Today. 2023. Vol. 14, no. 2. P. 28–41. DOI: 10.34135/communicationtoday.2023. Vol.14. No.2.3
17. Kroener O. Then, Now, Forever: Television Wrestling, Seriality, and the Rise of the Cinematic Match during COVID-19 // Global Storytelling. 2022. Vol. 2, no. 1. DOI: 10.3998/gs.1541
18. Lobato R., Lotz A. D., Amanda D. Lotz, Ramon Lobato. Streaming Video: Storytelling Across Borders. 1st ed. NYU Press, 2023. DOI: 10.18574/nyu/9781479816866.001.0001

19. Lotz A. D. The Paradigmatic Evolution of U.S. Television and the Emergence of Internet-Distributed Television // La Revista Icono 14. 2016. Vol. 14, no. 2. P. 122–142. DOI: 10.7195/RI14.V14I2.993
20. Lotz A. Netflix and Streaming Video. The Business of Subscriber-Funded Video on Demand. Cambridge: Polity, 2022. ISBN 978–1509552948.
21. Lotz D. The Television Will Be Revolutionized. 2nd ed. New York: New York University Press, 2014. ISBN 1479865257.
22. Petruska K., Woods F. Traveling Without a Passport: 'Original' streaming content in the transatlantic distribution ecosystem // In: Hills M., Hilmes M., Pearson R. (eds). Transatlantic Television Drama: Industries, programs, and fans. Oxford: Oxford University Press, 2019. P. 59–78.
23. Radošinská J. New trends in production and distribution of episodic television drama: brand marvel-netflix in the post-television era // Communication Today. 2017. Vol. 8, no. 1. P. 4–29. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=525203
24. Sanson K., Steirer G. Hulu, streaming, and the contemporary television ecosystem // Media, Culture & Society. 2019. Vol. 41, no. 8. P. 1210–1227. DOI: 10.1177/0163443718823144
25. Smolev D.D. Series and Pauses: To the Problem of Cutting // Художественная культура. 2024. № 2 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/series-and-pauses-to-the-problem-of-cutting
26. Stewart M. Realities of Change: The changing nature of television in the past twenty years. 2014. URL: https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/24351
27. Torre P. Television formats and the United States: New developments in production and distribution // International Journal of Digital Television. 2017. Vol. 8, no. 1. P. 117–141. DOI: 10.1386/JDTV.8.1.117_1
28. Xue M. The Study on the Function of the Defamiliarization in The House of Cards // Proceedings of the International Conference on Arts, Social Science, SSE (ICASSEE-18). 2018. P. 41–46. DOI: 10.2991/ICASSEE-18.2018.7.

© Кандыба Ярослав Викторович (kandybayaroslav01@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.22

ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ КАК ИСТОЧНИК ЛЕКСИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ В БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ[1]

LANGUAGE CONTACT AS A SOURCE OF LEXICAL PARALLELS IN CLOSELY RELATED LANGUAGES

V. Kaprielova

Summary: This article is one of the stages of the study dealing with the emergence of lexical parallels (genetically related words that have diverged in meaning in different languages) in closely related languages (Russian and Serbian). We presume that language contacts of Serbian with the languages that are geographically distant from Russian may be one of the sources of lexical parallels. Language contacts change the semantic structure of the Serbian word in two ways: the Serbian word acquires a figurative meaning that a foreign-language lexeme has, or a syncretic expansion of meaning occurs in the Serbian word.

Keywords: semantic parallels, false friends of the translator, closely related languages, semantics, semantic shift, language contact.

Каприелова Виктория Валерьевна
аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
nikakap@mail.ru

Аннотация: Данная статья представляет собой один из этапов исследования, посвященного образованию лексических параллелей (слов, генетически родственных, но разошедшихся в значениях в разных языках) в близкородственных языках, русском и сербском. В качестве источника лексических параллелей рассматриваются языковые контакты сербского языка с языками, географически отдаленными от русского. В результате контактов семантическая структура сербского слова уподобляется структуре значения иностранного слова двумя путями: сербское слово приобретает переносное значение, характерное для иноязычной лексемы, или в сербском слове происходит синкретическое расширение значения.

Ключевые слова: лексические параллели, ложные друзья переводчика, близкородственные языки, семантика, семантический переход, языковые контакты.

Близкородственные языки (в нашей работе: русский и сербский) изобилуют лексическими элементами, имеющими общее происхождение, но на современном этапе развития языков не совпадающими в своих значениях. Поэтому большой интерес вызывает вопрос: как развивается семантика одного и того же слова (будь то общий праславянский предок или заимствование) в разных языках. Наши предшествующие исследования показали, что такие единицы (лексические параллели) могут возникать по разным причинам: как следствие различного устройства лексических систем родственных языков (так, сербский язык показывает большую склонность к синкретизму, в то время как для русского языка характерно стремление к дифференциации значений), разных стратегий адаптации заимствований, а также различных результатов семантической эволюции. В данной работе мы предлагаем рассмотреть еще один фактор, влияющий на образование лексических параллелей – языковые контакты.

Если русский язык географически отдален от других европейских языков, то сербский язык входит в периферию сразу двух языковых союзов: балканского и центральноевропейского [Kurceva 2019]. Исследования балканского языкового союза имеют богатую историю [см. Новоспасская 2009], а на данный момент их предметом становятся фонетическая и грамматическая интерференция [Коллектив авторов, 2013], межславянские заимствования [Там же], [Золтан 2014], анализ которых особенно актуален с развитием славянской исторической лексикографии [Гарбуль 2019]; уточнению поддаются факты заимствования и семантического калькирования из разных славянских языков. Балканской лексике и способам ее описания посвящена обширная работа А.Н. Соболева [Соболев 2001], где автор, помимо прочего, отмечает, что «общебалканское распространение получила изосемия, возникшая в результате прямого греческого или турецкого влияния», важно также, что турецкое влияние зачастую было не только в области лексики, но и в области семантики [Там же: 66].

В свою очередь, контактная лингвистика, изучая лексическую интерференцию, главным образом, занимается заимствованиями и калькированием [Хауген 1972: 344–382], [Thomason, Kaufman 1988], [Вайнрайх 1979]. При этом Э. Хауген как один из случаев заимствований приводит *семантическое заимствование* – «слово приобретает новое значение благодаря своему семантическому и фонетическому сходству с каким-либо словом из иностранного языка» [Хауген 1972: 353], ср. также

1 Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, грант № 22–18-00586 «Построение типологии полисемии с применением частично-автоматизированной системы кросс-языковой идентификации семантических переходов».

заимствованный сдвиг, заимствование-сдвиг (loanshift) [Хауген 1972: 353, 354]. А У. Вайнрайх говорит о гораздо сложнее устроенном процессе – интерференции семантем: «если семантемы (единицы содержания) обоих языков частично подобны, то интерференция состоит в отождествлении этих семантем и приведении их в полное соответствие» [Вайнрайх 1979: 84]. В качестве примера У. Вайнрайх приводит якут. *tahym*, которое вслед за рус. *уровень* начинает использоваться не только в значении 'уровень воды', но и 'уровень развития, мастерства' и т.д. [Там же].

Проблема интерференции семантем затрагивается в одной из фундаментальных работ о языках балканского языкового союза [Fridman, Joseph 2025]. В ней рассматривается явление семантической изосемии (*isosemy*) в разных балканских языках, т.е. случаи, когда в результате контакта сближается семантическая структура фраз или слов в разных языках (например, совмещение значений 'любить' и 'хотеть' в пределах одной лексемы происходит в албанском, греческом и македонском); при этом зачастую сложно определить источник влияния [Fridman, Joseph 2025: 323-324] (ср. термин *семантическая параллель* – «воспроизведение некоего семантического перехода в другом слове» [Зализняк 2013: 399]). Так как подобная изосемия (или семантический переход) может фиксироваться и в языках другой группы (например, романских), перед исследователем встает задача отличать явления, возникшие в результате языковых контактов, от естественного развития лексической системы языка [Fridman, Joseph 2025: 325]. Авторы демонстрируют изосемию не только на уровне слова, но и на уровне фразеологической единицы, в том числе паремии.

Интересно, что при возникновении фразеологической изосемии в балканских языках под влиянием турецкого, порой турецкий язык оказывается территориально самым близким к Балканам языком, в котором фиксируется конструкция; аналогичные конструкции находят также в корейском, фарси, языках Океании и т.д. [Fridman, Joseph 2025: 327].

Другим актуальным направлением современных исследований является изучение полисемии и семантических переходов. Под семантическим переходом понимается «наличие некой концептуальной смежности между двумя языковыми значениями А и В, проявляющейся в том, что данные два значения совмещаются в пределах "одного слова в широком смысле"» [Зализняк 2013: 33]. Реализации семантического перехода могут быть следующих типов: синхронная полисемия (тогда значения действительно совмещаются в рамках одного слова), семантическая эволюция, деривация, когнаты (в том числе внутренние – внутри одного языка), заимствования. Объектом нашего исследования будут реализации типа полисемия и когнаты. Хрестоматийным примером является переход 'схватить' → 'понять' (ср. рус. *Он схватывает на лету*, серб. *схватити* и др.). При регистрировании семантического перехода особую сложность представляет определение направления семантического развития [Руссо 2019].

Сведения о семантических переходах могут рассматриваться как свидетельства языковых контактов. Так, И.В. Федотова, изучая семантические переходы в базисной лексике самодийских языков в сопоставлении с переходами, осуществившимися в словах тюркских и тунгусских языков, выделяет «ареалы, где возможны семантические переходы под влиянием контактных языков» [Федотова 2020: 105].

В данной работе будут описаны лексические параллели двух типов: те случаи, когда русская и сербская лексемы являются генетически родственными или имеют одинаковое первое значение, но а) у сербской лексемы появляются переносные значения, неизвестные ее русскому аналогу или б) сербская лексема расширяет значение, но подобное расширение не происходит в русской лексеме.

Для описаний данных процессов в лингвистической литературе имеется множество различных терминов (интерференция семантем, семантическая изосемия, семантические параллели). Так как мы работаем в рамках проекта DatSemShift 3.0 в нашем исследовании мы предпочтем использовать термины *семантический переход* и *семантическая параллель*.

Для установления семантических параллелей мы исследовали материалы большинства славянских и балканских языков, а также немецкого и французского. Так как мы в большой мере полагаемся на данные двуязычных словарей, мы не можем с полной уверенностью утверждать, что некоторые переходы не произошли в ряде языков, а лишь что они не фиксируются словарями.

1. Образование переносных значений в сербской лексеме, неизвестных русской параллели

1.а. Сербская лексема *скоро*, помимо значения 'скоро', характерного и для русской параллели, употребляется с семантикой 'почти': «*Експедиција је ту провела* ***скоро*** *годину дана*» [РСЈ 2007: 1232] – *Экспедиция провела здесь почти год*. Переход 'скоро' → 'почти' фиксируется и в других славянских языках:

Словен. *skoraj*: ***skoraj*** *bi bil padel* 'я чуть не упал' [Котник 1967: 525]

Словацк. *скоро*: ***skoro*** *taký ako ja* 'почти такой же, как я' [Коллар et. al 1976: 467]

А также в контактировавших с ними неславянских языках, которые теоретически могут быть источниками

распространения данной параллели (в базе DatSemShidt 3.0 данный переход фиксируется в том числе для датской лексемы):

Нем. *bald*: *ich wäre* ***bald*** *gefallen* 'я чуть не упал' [Лепинг, Старикова 1976: 113]

Тур. *hemen* [Юсипова 2005: 245]: ***hemen*** *eve döndü* 'они тотчас вернулись домой', ***hemen*** *iki yıl oldu* 'прошло почти два года' [Код доступа: https://datsemshift.ru/shift356].

Интересно, что чеш. *skoro* утратило значение 'скоро' и употребляется исключительно с семантикой 'почти':

Чеш. *skoro*: *přišel* ***skoro*** *včas* 'он пришел почти вовремя' [Копецкий et. al 1976/II: 325]

1.б. Сербский глагол *лежати* развивает значение 'сидеть в тюрьме', ср. *лежати у робији*, *лежати у затвору* [RSJ 2007: 633] «отбывать наказание на каторге», «сидеть в тюрьме»; которое не знакомо русскому глаголу *лежать*. Переход 'лежать' → 'сидеть в тюрьме' фиксируется и для других балканских языков:

Болг. *лежа* 'лежать', 'сидеть в тюрьме' [Бернштейн 1966: 293]

Мак. *лежи*: *Има уште шест месеци да* ***лежи*** *од казната* [ODRMJ] «Осталось провести в тюрьме еще полгода».

Славянские глаголы могли получить новое значение под влиянием турецкого языка:

Тур. *yatmak* 'лежать': *beş yıl* ***yatmış*** 'он отсидел пять лет' [Юсипова 2005: 644].

1.в. Для сербского прилагательного *оштар* произошел переход 'острый' → 'сильный, резкий (о ветре, холоде) ': *оштра зима*, *оштар ветар* [RSJ 2007: 905] «суровая зима», «резкий ветер». Этот переход очень продуктивен в славянских языках:

Болг. *остър*: ***остър*** *вятър* 'резкий ветер', ***остра*** *зима* 'суровая зима' [Бернштейн 1966: 414]

Мак. *остар*: ***остар*** *воздух* [ODRMJ] 'резкий ветер'

Словацк. *ostrý*: ***ostrý*** *vietor* 'пронизывающий ветер', ***ostrý*** *mráz* 'сильный мороз' [Коллар et. al 1976: 295]

Чеш. *ostrý*: ***ostrý*** *vítr* 'резкий ветер' [Копецкий et. al 1976/II: 565]

Словен. *oster*: ***oster*** *veter* «резкий ветер' [Котник 1967: 320]

Пол. *ostry*: ***ostry*** *wiatr* 'острый ветер', ***ostra*** *zima* 'суровая зима' [Гессен, Стыпула 2001: 646]

Укр. *гострий*: ***гострий*** *мороз* [Кириченко 1953: 355] «сильный мороз»

Переход 'острый' → 'сильный, резкий (о ветре, холоде) ' частотен и в языках, имевших контакт со славянскими:

Венг. *éles*: ***éles*** *borotva* 'острая бритва' и ***éles*** *hideg*, ***éles*** *levegő*, ***éles*** *szél* 'сильный холод', 'холодный воздух', 'резкий ветер' [MEK]

нем. *scharf* [Лепинг, Страхова 1976: 709]

Тур. *keskin* 'острый': ***keskın*** *bir rüzgar* 'резкий ветер', ***keskın*** *bir soğuk* 'пронизывающий холод', ***keskın*** *bir ayaz* 'сильный мороз' [Юсипова 2005: 336]

Вызывает интерес тот факт, что русский и белорусский языки оказались исключены из ареала распространения данного перехода.

1.г. Для сербского глагола *држати* произошел переход 'держать' → 'проводить (мероприятие)', например, *држати смотру, држати састанак, држати предавање* [RSJ 2007: 323] «проводить собрание», «проводить совещание», «читать лекцию». Данный переход не осуществился для русского глагола *держать*, но известен ряду неславянских языков, вступавших в контакт с сербским:

Венг. *tart* 'держать': *gyűlést* ***tart***, *megbeszélést* ***tart***, *tanácskozást* ***tart***; *színielőadást* ***tart*** [MEK] «проводить собрание», «проводить дискуссию», «проводить конференцию»; «давать пьесу/показывать представление»

Нем. *halten*: *einen Vortrag* ***halten*** 'делать доклад', *eine Vorlesung* ***halten*** 'читать лекцию', *Schule* ***halten*** 'проводить занятия в школе' [Лепинг, Страхова 1976: 400]

Франц. *tenir*: ***tenir*** *conseil* 'держать совет', в смысле 'проводить собрание' [Гак, Ганшина 1998: 1076]

Рум. *ține*: *a* ***ține*** *o adunare* 'провести собрание' [Андрианова, Михальчи 1954: 874]

1.д. Сербский глагол *играти* в отличие от русской параллели регулярно употребляется в значении 'танцевать': *играти валцер* [RSJ 2007: 444] «танцевать вальс». Переход 'играть' → 'танцевать' фиксируется также в следующих языках:

Болг. *играя*: ***играя*** *хоро* 'плясать хоро' [Бернштейн 1966: 202]

Мак. *игра*: *Едни свадбари* ***играа***, *други пееја*. [ODRMJ] «Некоторые гости на свадьбе танцевали, другие пели»

Рум. *jucá* 'играть', 'танцевать' [Андрианова, Михальчи 1954: 478]. «Румынская калька со славянского» [Соболев 2001: 66]

Тур. *oynamak* 'играть', 'танцевать' [Юсипова 2005: 438]

Известно, что этот переход выходит за рамки балканского ареала и происходит также в армянском, гагаузском, некоторых австралийских и прочих языках. Таким образом, подобное развитие семантики оказывается довольно закономерным, но в сербском возникает, скорее, в результате языкового контакта.

1.е. Сербский глагол *пасти* обладает переносным значением, отсутствующим у рус. *падать*, – 'оказать положительное или отрицательное воздействие на состояние человека', ср. *Вечера му добро пала* [RSJ 2007: 916] «Ему понравился ужин». С этой же семантикой используется и венгерский глагол *esik*, ср.: *Jobban esik neki, ha …; hogy esne az neked, ha …?* [MEK] «Ему бы было больше понравилось, если …»; «как бы ты себя чувствовал(а), если …?», *nehezére esik, rosszulesik neki* [Там же] «ему/ей стало трудно», «ему ей стало неприятно».

1.ж. Порой речь идет об «экзотическом» развитии

значения. Так, для серб. *кувати* фиксируется переход 'варить' → 'уговаривать, убеждать' [RSJ 2007: 609]. Такая же полисемия характерна для венг. *főz*, ср.: *rizst főz* [MEK] «варить рис», *Főzi, hogy tegye meg …* [Там же] «Убеждать сделать так, чтобы …».

2. Синкретическое расширение значения сербской лексемы

Данное явление похоже на описываемое У. Вайнрайхом: «Часто две семантемы X и Y, существующие в одном языке, сливаются по аналогии с моделью другого, где один знак Z выражает объединенное содержание X и Y. При этом для обозначения слившейся пары семантем используется одна из единиц плана выражения X или Y, а вторая отбрасывается» [Вайнрайх 1979: 84–85].

2.а. Сербский язык представляет возможность для синкретичного выражения значений 'насыпать' и 'наливать': они оба могут обозначаться глаголом *сипати* [RSJ 2007: 1223]. Похожая ситуация складывается в следующих языках:

Мак. *сипе*: *Тој си* ***сипеше*** *чаша вода. Жената* ***сипеше*** *жито од амбарот во еден голем шиник*. [ODRMJ] «Он наливал себе стакан воды. Женщина высыпала зерно из амбара в большое корыто»

Болг. *сипя* 'насыпать, налить' [Бернштейн 1966: 608]

Укр. *сипати*: ***Сип*** *горілки, Галько!* [Кириченко 1962: 308] «Налей водки, Галька!»

Нем. *schütten* 'сыпать', 'лить' [Лепинг, Страхова 1976: 736]

Франц. *verser* 'налить', 'насыпать' [Гак, Ганшина 1998: 1146]

2.б. В сербском языке значения 'смеяться' и 'улыбаться' выражаются одной лексемой – *смејати се*: ср. *смејати се до суза* [RSJ 2007: 1244] «смеяться до слез», *Široko se smijao* [srWaC] «Он широко улыбался». Такой же синкретизм характерен для чеш. *smáti se* [Копецкий et. al 1976/ II: 337] и для болг. *усмихна* 'улыбнуться', 'усмехнуться' [Бернштейн 1966: 682]. Данные значения действительно являются близкими во многих славянских языках, в результате чего они выражаются внутренними когнатами или дериватами:

Мак. *се насмее* 'улыбнуться', *се смее* 'смеяться'

Словацк. *usmiat' se* 'улыбнуться' [Коллар et. al 1976: 568], *smiat' sa* 'смеяться' [Коллар et. al 1976: 473]

Словен. *nasmíhati se* 'улыбаться', *smejati se* 'смеяться' [Котник 1967]

Пол. *uśmiechać się* 'улыбаться», *uśmiać się* 'смеяться' [Гессен, Стыпула 2001 Том 2: 488]

Укр. *сміятися* 'смеяться' [Кириченко 1962: 393], *посміхатися* 'улыбаться' [Кириченко 1961: 233]

Это же утверждение справедливо и для ряда контактирующих со славянскими языков:

Тур. *gülmek* 'смеяться' [Юсупова 2005: 223], *gülümsemek* 'улыбаться' [Юсупова 2005: 224]

Рум. *ráde* 'смеяться' [Андрианова, Михальчи 1954: 696], *suráde* 'улыбаться' [Андрианова, Михальчи 1954: 818]

Нем. *lachen* 'смеяться', *lächeln* 'улыбаться' [Лепинг, Страхова 1976: 536]

2.в. Для сербского глагола *сећи* характерно синкретическое расширение 'резать'→ 'рубить' [RSJ 2007: 1216]. Подобное расширение фиксируется в следующих языках:

Мак. *сече*: *Жената* ***сечеше*** *крупни дробенки месо. Тој* ***сече*** *дрва*. [ODRMJ] «Женщина нарезала большие куски мяса. Он рубит дрова».

Болг. *режа* 'резать', 'рубить' [Бернштейн 1966: 580]

Пол. *ciąć* 'резать', 'рубить' [Гессен, Стыпула 2001: 109]

Рум. *tăiá*: *a tăiá în două* 'разрезать на две части', *a tăiá o pădure* 'вырубать лес', *a tăiá lemne* 'колоть дрова' [Андрианова, Михальчи 1954: 832]

Франц. *couper* 'резать', 'рубить' [Гак, Ганшина 1998: 254]

Тур. *kesmek* 'резать', 'рубить': *ağaçları kesmek* «рубить деревья» [Баскаков 1977: 536]

***

Итак, слова двух близкородственных языков, восходящие к одному предку или имеющие общее первое значение, могут изменять свою семантическую структуру под влиянием других языков, с которыми они вступают в контакт. Таким образом приобретаются новые переносные значения или происходит синкретическое расширение, уподобляющее семантическую структуру сербского слова структуре значения аналогичной турецкой или немецкой лексемы и т.д.; так что семантическое развитие, необычное или неожиданное для носителя русского языка, оказывается совершенно закономерным для языков балканского и центрально-европейского ареала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова Б.А., Михальчи Д.Е. Румынско-русский словарь. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1954. 975 с.
2. Баскаков А.Н. Турецко-русский словарь. М.: Русский язык, 1977. 966 с.
3. Белорусско-русский словарь / под ред. К.К. Крапивы. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1962. 1048 с.
4. Бернштейн С.Б. Болгарско-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1966. 735 с.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979. 265 с.
6. Гак В.Г., Ганшина К.А. Новый французско-русский словарь. М.: Русский язык, 1998.
7. Гарбуль Л.П. О роли исторических словарей в исследовании межславянских языковых контактов // Вопросы лексикографии. 2019. №15. С. 141–153.

8. Гессен Д., Стыпула Р. Большой польско-русский словарь. Варшава: Wiedza Powszeechna, 2001. В двух томах.
9. Зализняк Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, 2006. 672 с.
10. Зализняк Анна А. Семантический переход как объект типологии // Вопросы языкознания. №2. 2013. С. 32–51.
11. Золтан А. Interslavica. Исследования по межславянским языковым и культурным контактам. М.: «Индрик», 2014. 224 с.
12. Коллар Д., Доротьякова В., Филкусова М., Васильева Е. Словацко-русский словарь. М.: Русский язык, Братислава: Словацкое педагогическое издание, 1976. 768 с.
13. Коллектив авторов. Исследования по типологии славянских, балтийских и балканских языков (преимущественно в свете языковых контактов). СПб.: Алетейя, 2013. 368 с.
14. Котник Я. Словенско-русский словарь. Любляна: Государственное издательство Словении, 1967. 817 с.
15. Лепинг А.А., Страхова Н.П. Немецко-русский словарь. М.: Русский язык, 1976. 991 с.
16. Новоспасская Н.В. История изучения Балканского языкового союза // Вестник РУДН, серия Лингвистика, №1, 2009. С. 18–24.
17. Руссо М.М. О направлении семантических переходов // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных статей. Электронное научное издание. Выпуск 11. 2019. С. 181–190.
18. Соболев А.Н. Балканская лексика в ареальном и ареально-типологическом освещении // Вопросы языкознания. №2. 2001. С.59-93.
19. Трубачев О.Н. Задачи этимологических исследований в области славянских языков. // КСИС. Вып.33/34. 1961. С. 202–210.
20. Украинско-русский словарь / под ред. И.Н. Кириченко. Киев: Издательство Академии наук Украинской ССР, 1953–1963. В шести томах.
21. Федотова И.В. Полисемия в списках самодийской базисной лексики и языковые контакты // Урало-алтайские исследования. №37. 2020. С. 77–113.
22. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. №6. 1972. С. 344–382.
23. Чешско-русский словарь / под ред. Л.В. Копецкого, Й. Филипца, О. Лешки. М.: Русский язык, Прага: Государственное педагогическое издание, 1976. В двух томах.
24. Юсипова Р.Р. Турецко-русский словарь. М.: Русский язык. Медиа, 2005. 694 с.
25. Kurcová Helena. Defining the Central European convergence area // Slavic on the Language Map of Europe. Historical and Areal-Typological Dimensions. 2019. Pp. 261-290.
26. Victor A. Fridman, Brian D. Joseph. The Balkan Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2025. 1052 p.
27. Thomason, Sara Grey & Kaufman Terence. Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics. Berkley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, 1988. 447 p.
28. РСЈ 2007 – Речник српскога језика (2007). Нови Сад: Матица Српска. 1561 с.
29. DatSemShift 3.0. Код доступа: https://datsemshift.ru/
30. MEK – Bárczi Géza et al. A magyar nyelv értelmező szótára. Budapest: Akadémiai kiadó, 1959-1962. URL: https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo- szotara- 1BE8B/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfMUJFOEIiXX0sICJxdWVyeSI6ICJsb3AifQ
31. ODRMJ. Код доступа: https://makedonski.gov.mk/
32. srWaC. Код доступа: https://www.clarin.si/noske/run.cgi/corp_info?corpname=srwac&struct_attr_stats=1&subcorpora=1.

© Каприелова Виктория Валерьевна (nikakap@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.23

К ВОПРОСУ ОБ ОТРАЖЕНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЕРТИ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ДИАЛЕКТОНОСИТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ ПРЕКРАЩЕНИЯ БЫТИЯ В ГОВОРАХ КАМЧАДАЛОВ)

ON THE ISSUE OF REFLECTION OF REPRESENTATIONS ABOUT DEATH IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF A DIALECT SPEAKER (BASED ON THE VERBS OF THE CESSATION OF BEING IN THE DIALECTS OF THE KAMCHADALS)

A. Kargina

Summary: The article examines the verbs of cessation of being with the general meaning «to die», functioning in the dialects of the Kamchadals. The author describes this group of genesis verbs in lexico-semantic and linguocultural aspects. The paper draws a conclusion about the ethnocultural features of the ideas of death, reflected in the linguistic picture of the world of dialect speakers. The research is funded by a grant from the Youth Laboratory of Linguistic Anthropology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vitus Bering Kamchatka State University for the implementation of a state assignment.

Keywords: dialectal linguistic picture of the world, being verbs, verbs of cessation of being, Kamchadal dialects.

Каргина Анна Петровна
кандидат филологических наук, доцент, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, (г. Петропавловск-Камчатский)
annakarg@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены глаголы прекращения бытия с общим значением «умереть», функционирующие в говорах камчадалов. Автор описывает данную групп бытийных глаголов в лексико-семантическом и лингвокультурологическом аспектах. В работе сделан вывод об этнокультурных особенностях представлений о смерти, отражённых в языковой картине мира диалектоносителей. Финансирование исследования осуществляется за счет средств субсидии молодёжной лаборатории лингвистической антропологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» на выполнение государственного задания.

Ключевые слова: диалектная языковая картина мира, бытийные глаголы, глаголы прекращения бытия, говоры камчадалов.

Представления о жизни и смерти – сложные концептуальные понятия, имеющие важное значение для человека, поэтому они находят широкое отражение как в общенациональном, так и в индивидуальном языковом сознании. При этом смерть, являясь вечной темой духовной культуры, вызывает бóльший интерес, так как тайна перехода «в мир иной» человечеством не раскрыта: «Смерть предопределяет жизнь, как жизнь – смерть. Смерть в народной культуре представляется законом природы, одним из обязательных этапов жизненного цикла человека и человеческого сообщества в целом» [11, с. 489].

Тема мортальности вызывает интерес в связи с многоплановым и многослойным содержанием концепта СМЕРТЬ: «Смерть, не имеющая собственного бытийного содержания…, исследуется как специфический культурный концепт. В представлениях о ней соединены мифологические, социальные, психологические, морально-этические аспекты человеческого бытия» [13, с. 5].

Лингвистические исследования, посвященные вопросам жизни и смерти, как правило, не рассматривают «лексику, описывающую действия и состояния участников обрядовых действий, которая может дать ключ к пониманию основополагающих концептов народной культуры и поможет смоделировать цельный фрагмент языковой картины мира» [8, с. 4]. При этом концепты ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ являются универсальными для «человеческого сознания и культуры, однако комплекс представлений, связанных с ними, этноспецифичен. В рамках культуры этноса эти категории также не абсолютно тождественны» [10, с. 29]. Эти категории вплетаются в систему языка, «где они обрастают смысловыми связями с другими категориями и получают свое ценностное обоснование. Наряду с биологической они приобретают культурную мотивацию, превращаясь в форму осознанного существования человека. Все это создает своеобразие языка культуры и позволяет увидеть эти категории глазами того или иного народа» [1, с. 6]. Взаимосвязь мортальной лексики и фразеологии и народных культурных традиции очевидна и подчеркивается во многих работах [4, с. 86; 2, с. 257].

В языковой картине мира, в том числе диалектной, действие окончания жизненного существования выражено разнообразными глаголами с семантикой прекращения бытия. В настоящей статье остановимся на таких глаголах [15, с. 473–481], функционирующих в говорах камчадалов. Данную группу составляют общерусские и собственно диалектные слова. Под последними мы понимаем лексемы, не имеющие соотносительного по форме выражения слова в литературном языке [6, с. 7]. Среди слов анализируемой группы можно выделить [15, с. 473–481]:

1. глаголы прекращения действия, бытия, состояния;
2. глаголы исчезновения.

Глаголы, обозначающие прекращение бытия (в узком смысле), относятся к первой из перечисленных подгрупп. Среди данных глаголов, в свою очередь, с точки зрения особенностей их значения можно выделить: 1) единицы с общим значением «*умереть (перестать жить)*»…; 2) единицы с конкретным значением, характеризующиеся наличием в их смысловой структуре, помимо указания на прекращение жизни дополнительной информации (причины, качественной и количественной характеристик процесса и др.), делающей их более определенными» [9, с. 63–64].

Бо́льшую часть подгруппы составляют слова со значением «Перестать (переставать) жить», причём в качестве субъектов действия выступает не только человек, но и животные (рыба, собаки, скот):

Умере́ть (умира́ть). *Скоти́на тода́ болéла, у коне́й ко́рка дéлайэца на шку́ра, болéл, умира́л фсё. Как у́мер чeловéк, иво́ иду́т хорони́ть.* Квр. *Бу́дес пить, кури́ть – це́рез два го́да умрёс.* Клч. *Как два го́да испо́лница <детям>, так и умира́ли. Кара́сь фсё зиво́й, а гольцы́ ужэ́ фсё, умёрли. Ри́ба, когда́ умира́йэт, ста́райа, ива́йлук называ́йэца.* Млк. *У жоло́фки мужу́к у́мер, зьдесь неда́вно поко́йник за поко́йником.* Сбл. *Слу́чяй не́ быlи ра́ньсы, то́lько ста́риньки умира́lи, пи́ва не́ быlо.* Слт.

Помере́ть (помира́ть): *Мно́гийэ соба́ки по́мерли, потому́ што вози́ли лес на соба́цьках.* Квр. *Ф цёрную о́спу оте́ц по́мер. «Щяс вот се́но коси́ть-то, поцсо́хло-то, мы с сы́ном, кото́рый помёр-то, коси́ли, а Ми́ша и коси́ть-то не уме́йэт путём, косу́ никогда́ не держа́л-то. С де́цва у́мерли че́тверо ма́льчикоф, Ива́н по́мер, а мы фсе жывы́йэ. У меня́ подру́га была́, она́ давно́ померла́. Она́ бе́лайа, потому́ што она́ ужэ́ помира́ть собрала́сь <о рыбе>. Полно́ ры́бы набира́йэца, выта́скивали и сту́кали, што́бы померла́.* Млк. *По́мер скоросп́ешно.* У.-Б.» [6, с. 54].

Поумира́ть (в говорах камчадалов этот глагол может использоваться как глагол несовершенного вида): *Сыно́к поумира́l прям на рука́х, туда́, сюда́ и фсё.* Квр.

Уйти́: «*А пото́м заболе́л, заболел, в во́семьдесят пе́рвом он ушо́л, оста́вил меня́. Брат золоту́хой заболе́л, на мекеля́шек смо́трит, с нево́ золтуха́ отхо́дит, а мекеля́шки пожолте́йут и уйду́т, пропада́йут.* Млк.» [6, с. 213].

Спа́лачкаться (собственно диалектный глагол): *Спа́лачькалась – умерла́.* Млк.

В системе говоров камчадалов в качестве глаголов прекращения бытия часто используются однокоренные слова с корнями *-мер-/мир-*. Среди них есть как общерусские слова, функционирующие и в литературном языке **(умереть, помереть, поумирать, мереть**), так и собственно диалектные (**примереть, изумирать, поперемереть)**, что в целом характерно для диалектной речи. Так, Коконова А.Б. пишет в отношении архангельских говоров: «Смерть как процесс или как результат этого процесса обозначается глаголами, однокоренными со словом смерть» [8, с. 16].

Данные лексемы в системе говоров камчадалов приобретают значение «Умереть (обо всех, о многих, во множестве)», в котором актуализируются количественная сема «обо всех, многих»: *Камцяда́лоф тогда́ полови́на **умерла́**.* Клч. *Мно́го фсех **поме́рло**, мы оста́лись, а пото́м одни́ ру́сскийэ оста́нуца. Ф То́мске тёща мойа́ жи́ли, щя́с-то **поумира́ли**, коне́шно, фсе. Больны́м ко́йки сокраща́йуца, лю́ди па́чьками **умира́йут**. Жы́ли ф Сосно́фке, лю́ди фсе **изумира́ли**. Тепе́рь кто **изумира́л**, никако́ не оста́лось. А зьдесь **мрут, мрут** камчяда́лы.* Млк. *Поумира́ли фшэ вот: па́па у́мер и брат. Мно́го тут камцяда́лы **поумира́ли**, зе́ньсины.* Сбл. *Ско́лько люде́й поперемёрло.* У.-Б. *Сичя́с ме́сных софсе́м нет, **по́мерли**, **при́мерли**.* У-К.

Другое значение, которое представлено глаголами анализируемой группы, – «Умирать поголовно, вследствие гибели, болезни», в нём актуализируются семы «полностью», «поголовно»:

Вымирать. *Ламу́ты* (эвены) *вымира́ли, как му́хи, чяхо́точьныйэ.* Млк.

Испомирать: *Испомира́ть – не умере́ть, а вы́мереть на́чисто, вот вы́мерло фсё населе́нийэ, фсе испо́мерли.* Млк. «Фсе испомирали /У.-К./» [14, 68].

Сема «причина» актуализируется в значениях следующих глагольных лексем:

Ококовéть: «Погибнув от мороза, затвердеть от холода». *Зверь ококовéйэт <засты́нет в капка́не>, та́лый – когда́ йэщё не замёрзнет.* Млк.

Спогинуть: «Споги́нули. Поги́бли. – Они и спогинули /Е./» [14, 162].

Сгоре́ть: «Погибнуть быстрой смертью вследствие неправильного образа жизни, болезни». В значении данного глагола «в качестве дифференциальных сем выступают, с одной стороны, словарные компоненты, обозначающие причин умирания («болезнь, «неправильный образ жизни» и др.), с другой – это качественная характеристика процесса («быстрая смерть»)» [9, с. 64]. Например: *Вот у нево́ жэна́ згоре́ла от во́тки го́да два или три наза́т. Она́ напила́сь прям. Вот они́, он говори́т, йа сиде́л и сиде́л э́тот сосе́т. Фсе вме́сьте они́ фтройо́м пи́ли, и*

они́ сидя́т, а она́ не у себя́ на крыльцэ́ померла́, а у сосе́да че́рез забо́рчик, штаке́тник. Йа говорю́, пото́м говори́т, ну чё она́ лежы́т, пьйа́найа, говори́т. Сижу́, говори́т, спра́шывайу, ты чё, как он йэйо́ назва́л, а, Бори́совна, она́ была́. Ты чё, Бори́совна, так до́лго спиш? Ну молчи́т, пото́м говори́т, йа фстал, а она́ фся чёрнайа. Млк.

Для обозначения прекращения бытия рыбы камчадалы чаще используют другие глаголы – **уснуть, усневать, снуть** (в значении «Умереть (умирать), перестать (переставать) жить»):

Уснуть (и форма несовершенного вида, представленная собственно диалектным глаголом **усневать)**: *А пото́м к о́шыне ушнёт э́та ры́ба.* Гнл. «*Кимýць – ри́ба люба́йа ста́райа туда́ бли́зе к о́сени усневáйэт. Ры́ба уснёт, вы́бьйэца ис си́л, устайо́т, усневáйэт, подыха́йэт, каро́че. Ки́бар, кото́райа икру́ смета́ла, хво́ст бе́лый, вода́й йэйо́ про́сто несёт, уснивáйэт она́, погиба́йэт, соба́кам йэйо́, ку́рам.* Млк.» [7, с. 74–75].

Сну́ть: «Рыба снёт. Погибает. Вся морская рыба, както чавыча, горбуша, кижуч, хайко, красная, выметавши икру, утомленная ходом против течения, погибает / снёт/… После лощания рыба «снёт» - умирает…Покудоо вода бол'шая бувайит, так она шнёт, тут и укышнит. Фшё подли бэрик. /Г./» [14, с. 151]. Данная лексема отсутствует в большинстве лексикографических изданий современного русского литературного языка, однако она отмечена в словаре В. И. Даля: «СНУТЬ о рыбе, умирать, издыхать, особенно на воздухе. Снулая рыба, сонная, мертвая, неживая» [3, с. 251].

Среди современных словарей глагол **снуть** указан в толково-словообразовательном словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой, причём в формулировке значения актуализирована сема «сон»: «Умирать, засыпать (о рыбе)» [5]. Этимологически глагол **снуть** связан с глаголом **спать**, что доказано в словаре М.Ф. Фасмера: «-снуть: *засну́ть, усну́ть*, ст.-слав. оусънѫти коіμа̃σθαι, ὑπνοῦν (Супр.). Из (u-, za-) *sъpnǫti; см. спать, сплю» [16, с. 701].

Таким образом, прекращение бытия рыбы образно осмысляется диалектоносителями как сон, поэтому используются соответствующие однокоренные глаголы. Рыба имела важное промысловое значение для камчадалов: она составляла основной рацион питания как людей, так и ездовых собак. Кроме того, сам процесс нереста, когда рыба лососевых пород приходит из моря в реки, где родилась, чтобы дать потомство и умереть, приобретает особый смысл: жизнь и смерть циклично сменяют друг друга, при этом жизнь всегда побеждает, а смерть оказывается подчиненной ей, так как рыба сохраняет жизнь человеку, использующему ее в качестве основной пищи.

Представленный в говорах камчадалов языковой материал не позволил выделить лексемы или фразеологизмы, значение которых было бы связано с осмеянием смерти, что является актуальным для диалектной речи других регионов. Например, исследователь мортальной лексики Подюков И.А. в работе, посвященной русским говорам Прикамья, отмечает: «Одна часть диалектных выражений с представлениями о конце человеческой жизни отражает уважение к смерти, оценивает ее как высокое понятие. Другая часть направлена на осмеяние смерти, на отстранение от нее как от пугающего события с помощью смеха. Смех используется в защитной функции; активизируется его архаичное понимание как очистительной силы. В описанных номинациях отражена такая особенность народного отношения к смерти, как двойственность: готовность к смерти и одновременно страх перед ней» [12, с. 117].

Итак, представления о смерти отражаются в диалектной языковой картине мире с помощью ряда глаголов, которые репрезентирует определённую этнокультурную информацию. В речи камчадалы никак не выражают своё эмоциональное отношение к смерти: им чуждо и благоговение перед ней, и осмеяние. Смерть воспринимается скорее как данность, естественное событие хода жизни, даже если она приходит слишком рано или является следствием гибели. Среди глаголов, используемых диалектоносителями для обозначения прекращения бытия и человека, и животного, функционируют как общерусские, так и собственно диалектные слова с корнями *-мер-/-мир-*. В них могут актуализироваться семы, характеризующие процесс умирания с точки зрения количественных параметров («обо всех, многих», «полностью», «поголовно»). В значении других глаголов присутствуют семы, указывающие на причину смерти: «быстрой смертью», «вследствие гибели» и др. Метафорическое осознание смерти как сна связано в речи камчадалов с бытием рыбы, важного промыслового животного, от которого зависело существование камчадалов.

Список сокращений названий некоторых населенных пунктов Камчатского края

с. Ганалы – Гнл., с. Каменское – Кмн., с. Ковран - Квр., п. Ключи – Клч., с. Мильково – Млк., с. Слаутное – Слт., с. Соболево – Сбл., с. Усть-Большерецк, п. Усть-Камчатск – У.-К.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вендина Т.И. Базовые категории русской традиционной культуры (жизнь и смерть) // Категории жизни и смерти в славянской культуре. Сборник статей. М.: Институт славяноведения РАН, 2008. С. 6–24.

2. Грачёва Ж.В., Сальникова Ю.О. Концепт «смерть» в общенародном языке // Печать и слово Санкт-Петербурга. Петербургские чтения. СПб.: Изд-во СПбГУПТД, 2018. С. 252–258.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 4: Р–Я / Под ред. А.Н. Филиппова. М.: РИПОЛ классик, 2006. 672 с.
4. Денисова Л.Н. Лексико-фразеологическая репрезентация темы жизни и смерти в русских говорах на территории Республики Мордовия // Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке: Материалы международной научной конференции, Тула, 17–19 мая 2018 года. – Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2018. С. 82–87
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lexicography.online/explanatory/efremova/%D1%81/%D1%81%D0%BD%D1%83%D1%82%D1%8C (дата обращения – 05.06.2025).
6. Каргина А.П. Общерусский глагол в говорах камчадалов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата фил. наук. Владивосток, 2006. 380 с.
7. Каргина А.П. Собственно диалектная глагольная лексика (опыт лексикографического описания на материале говоров камчадалов) // Вестник КРАУНЦ. Сер. Гуманитарные науки. 2011. № 1 (17). С. 58–77.
8. Коконова А.Б. РОЖДЕНИЕ и СМЕРТЬ в пространстве диалекта. Автореф. дисс...канд. филол. наук. М., 2011. 26 с.
9. Мясникова И.И. Лексико-семантическая группа глаголов со значением «умереть»: семантическая организация и функционирование // ФИЛOLOGOS. 2012. № 14 (3). С. 62–66.
10. Нефедова Е.А. ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ в дискурсе языковой (диалектной) личности // Gwary Dziś. № 7. 2015. С. 29–34.
11. Никифорова О.В. Лексическая объективация народных представлений о смерти в нижегородских говорах // Вестник ННГУ. 2015. № 2–2. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-obektivatsiya-narodnyh-predstavleniy-o-smerti-v-nizhegorodskih-govorah (дата обращения: 02.07.2025). С. 489–492.
12. Подюков И.А. Об экспрессивно-стилистических качествах диалектных характеристик смерти // Социо- и психолингвистические исследования. 2018. № 6. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ekspressivno-stilisticheskih-kachestvah-dialektnyh-harakteristik-smerti (дата обращения: 08.02.2025). С. 114–118.
13. Словарь мортальной лексики, фразеологии и символики русских говоров Прикамья / Под ред. И.А. Подюкова. СПб.: Маматов, 2020. 368 с.
14. Словарь русского камчатского наречия / под ред. К.М. Браславца. Хабаровск, 1977. 194 с.
15. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. (Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы) / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 693 с.
16. Фасмер М.Ф. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3 (Муза -Сят) / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1987. 832 с.

© Каргина Анна Петровна (annakarg@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.28

КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ, ОТРАЖАЮЩИХ КЛЮЧЕВЫЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА XXI ВЕКА

Логинова Наталья Владимировна
Аспирант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Государственный университет просвещения
nv.loginova@eduprosvet.ru

Аннотация: Язык является чутким индикатором социально-экономических трансформаций, и изучение лексики, вербализующей ключевые вызовы общества, позволяет понять динамику общественного сознания. Традиционные лингвистические методы не всегда способны охватить масштаб этих изменений, что обуславливает актуальность применения методов корпусной лингвистики. Целью данного исследования является выявление и анализ лексико-семантических полей (ЛСП), отражающих основные социально-экономические вызовы российского общества XXI века, на основе данных большого диахронического корпуса текстов. Для исследования был создан диахронический корпус текстов российских СМИ (2000–2023 гг.) объемом ~200 млн словоупотреблений, разделенный на два подкорпуса. Объектом анализа стали четыре ЛСП: «Цифровая трансформация», «Демографический кризис», «Экологические проблемы» и «Трансформация рынка труда». С помощью программного комплекса Sketch Engine был проведен количественный и качественный анализ. Рассчитывалась относительная частотность (IPM) лексем-маркеров, выявлялись их семантические коллокаты с использованием статистического показателя LogDice и анализировались наиболее частотные N-граммы для отслеживания семантических сдвигов. Результаты показали кардинальную смену приоритетов в общественном дискурсе за последние два десятилетия. ЛСП «Цифровая трансформация» продемонстрировало взрывной рост: частотность лексемы цифровизация увеличилась почти в 52 раза. Анализ коллокатов показал, что это поле имеет ядро «экономика» и «трансформация» и широкую периферию, охватывающую госуправление, образование и безопасность. Также выявлен значительный рост экологической повестки, опережающий по темпам традиционно актуальные демографические проблемы. Анализ N-грамм с лексемой миграция выявил сдвиг дискурса от констатации факта к вопросам государственного регулирования и социальной адаптации. Делается вывод, что корпусный анализ является эффективным инструментом для объективного, data-driven мониторинга социально-экономической повестки. Исследование доказало, что цифровая трансформация стала центральным нарративом современного российского общества, а сложность общественного дискурса по ключевым проблемам возросла, сместившись от описания к анализу и поиску решений.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, лексико-семантическое поле, социально-экономические вызовы, диахронический анализ, цифровизация.

CORPUS STUDY OF LEXICAL-SEMANTIC FIELDS REFLECTING THE KEY SOCIO-ECONOMIC CHALLENGES OF 21ST-CENTURY RUSSIAN SOCIETY

N. Loginova

Summary: Language is a sensitive indicator of socio-economic transformations, and the study of the vocabulary that verbalizes the key challenges of society allows for an understanding of the dynamics of public consciousness. Traditional linguistic methods do not always capture the scale of these changes, which underscores the relevance of applying corpus linguistics methods. The aim of this study is to identify and analyze lexical-semantic fields (LSFs) reflecting the main socio-economic challenges of 21st-century Russian society, based on data from a large diachronic corpus of texts. For the research, a diachronic corpus of texts from Russian mass media (2000–2023) was created, comprising approximately 200-million-word tokens, divided into two subcorpora. The analysis focused on four LSFs: "Digital Transformation," "Demographic Crisis," "Environmental Problems," and "Labor Market Transformation." Using the Sketch Engine software suite, a quantitative and qualitative analysis was conducted. The relative frequency (IPM) of marker lexemes was calculated, their semantic collocates were identified using the LogDice statistical measure, and the most frequent n-grams were analyzed to trace semantic shifts. The results revealed a radical change in priorities within public discourse over the past two decades. The LSF "Digital Transformation" showed explosive growth: the frequency of the lexeme digitalization increased almost 52-fold. Collocate analysis demonstrated that this field has a core of "economy" and "transformation" and a broad periphery encompassing public administration, education, and security. A significant rise in the environmental agenda was also identified, outpacing the traditionally prominent demographic issues. N-gram analysis involving the lexeme migration revealed a shift in discourse from stating the fact to discussing state regulation and social adaptation. It is concluded that corpus analysis is an effective tool for objective, data-driven monitoring of the socio-economic agenda. The study demonstrates that digital transformation has become the central narrative of modern Russian society, and the complexity of public discourse on key issues has increased, moving from description to analysis and the search for solutions.

Keywords: corpus linguistics, lexical-semantic field, socio-economic challenges, diachronic analysis, digitalization.

Введение

Язык, будучи живой и динамичной системой, выступает чутким индикатором, отражающим глубинные трансформации, происходящие в обществе. Социально-экономические вызовы, с которыми сталкивается страна, неизбежно находят свое отражение в лексической системе, приводя к актуализации одних лексико-семантических полей (ЛСП), угасанию других и формированию новых. В XXI веке российское общество переживает период интенсивных изменений, обусловленных целым комплексом факторов: цифровой трансформацией экономики, демографическими сдвигами, экологическими проблемами, изменением структуры занятости и новыми геополитическими реалиями. Эти процессы порождают новые концепты, проблемы и точки социального напряжения, которые требуют своего языкового осмысления и номинации [1, с. 37]. Изучение лексики, вербализующей эти вызовы, позволяет не просто зафиксировать появление новых слов, но и проникнуть в суть самих явлений, понять, как они воспринимаются и интерпретируются в общественном сознании.

Традиционные методы лингвистического анализа, основанные на изучении ограниченных выборок текста или словарных дефиниций, не всегда способны уловить динамику и масштаб изменений, происходящих в языке в реальном времени. В этом контексте особую актуальность приобретают методы корпусной лингвистики, которые позволяют работать с огромными массивами текстов (Big Data) и получать объективные, статистически достоверные данные о частотности, сочетаемости и семантической динамике лексических единиц [15, с. 262]. Анализ лексико-семантических полей, таких как «Цифровая экономика», «Демография», «Экология», «Рынок труда», на материале больших и репрезентативных корпусов текстов дает возможность выявить ключевые лексемы-репрезентанты, проследить их эволюцию, определить семантическое ядро и периферию каждого поля, а также зафиксировать появление новых коннотаций и оценочных смыслов. Такое исследование позволяет перейти от интуитивных наблюдений к доказательному, data-driven анализу, предоставляя ценный материал не только для лингвистов, но и для социологов, экономистов и политологов, изучающих современное российское общество [3, с. 209].

Материалы и методы исследования

Материалом для исследования послужил специально созданный диахронический корпус текстов российских СМИ, охватывающий период с 2000 по 2023 год. Корпус был разделен на два подкорпуса: ранний (2000–2010 гг.) и поздний (2011-2023 гг.), каждый объемом около 100 миллионов словоупотреблений. В корпус были включены тексты из ведущих общественно-политических и деловых изданий («Коммерсантъ», «Ведомости», «Российская газета», «РБК»), что обеспечило репрезентативность материала и его ориентацию на социально-экономическую проблематику. Объектом анализа стали четыре ключевых лексико-семантических поля, номинирующих основные вызовы для российского общества: ЛСП «Цифровая трансформация», ЛСП «Демографический кризис», ЛСП «Экологические проблемы» и ЛСП «Трансформация рынка труда» [4, с. 192]. Для каждого ЛСП был определен предварительный список лексем-маркеров, который в дальнейшем уточнялся и расширялся на основе данных корпуса.

Основным методом исследования являлся корпусный анализ, реализованный с помощью программного комплекса Sketch Engine. Для каждой лексемы-маркера в двух подкорпусах рассчитывался показатель относительной частотности (IPM – instances per million words). Для выявления семантического ядра и периферии каждого ЛСП использовался инструмент «Thesaurus», который автоматически строит список наиболее значимых семантических коллокатов (слов-синонимов и согипонимов) на основе статистического показателя LogDice. Динамика семантических сдвигов анализировалась путем сравнения списков коллокатов и наиболее частотных словосочетаний (N-грамм) для ключевых лексем в раннем и позднем подкорпусах [7, с. 65]. Статистическая значимость различий в частотности между подкорпусами оценивалась с помощью критерия хи-квадрат (χ^2). Количественный анализ был дополнен качественным контент-анализом контекстов употребления ключевых лексем для выявления оценочных коннотаций и прагматических особенностей.

Результаты и обсуждение

Первым и наиболее очевидным индикатором актуализации того или иного социально-экономического вызова в общественном дискурсе является динамика частотности лексем, его номинирующих. Сравнение частотных показателей ключевых маркеров лексико-семантических полей в раннем (2000–2010 гг.) и позднем (2011–2023 гг.) подкорпусах позволяет объективно оценить, какие проблемы вышли на передний план в последнее десятилетие, а какие, возможно, утратили свою остроту или трансформировались.

Этот количественный срез является отправной точкой для дальнейшего, более глубокого анализа. Он не только подтверждает или опровергает интуитивные представления об актуальности тех или иных тем, но и позволяет измерить эту актуальность в конкретных цифрах, сравнивая темпы роста различных ЛСП. Резкое увеличение частотности лексем определенного поля свидетельствует о его высокой значимости в медийной повестке и, как следствие, в общественном сознании (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнительная динамика относительной частотности (IPM) ключевых маркеров ЛСП в двух подкорпусах.

Лексема-маркер (ЛСП)	IPM (2000–2010)	IPM (2011–2023)	Коэффициент роста	p-уровень (χ^2)
Цифровизация (Цифр. трансформация)	0,87	45,12	51,86	<0,001
Роботизация (Рынок труда)	1,15	12,67	11,02	<0,001
Рождаемость (Демография)	25,42	49,53	1,95	<0,001
Миграция (Демография)	33,19	61,77	1,86	<0,001
Экология (Экология)	18,88	55,23	2,92	<0,001
Климат (Экология)	15,72	35,82	2,28	<0,001

Анализ данных, представленных в таблице 1, наглядно демонстрирует кардинальные сдвиги в общественном дискурсе за последние два десятилетия. Наиболее взрывной рост показывает лексема цифровизация, представляющая ЛСП «Цифровая трансформация». Ее частотность увеличилась почти в 52 раза, с 0,87 до 45,12 употреблений на миллион слов. Это безусловно свидетельствует о том, что цифровая трансформация из узкоспециализированной темы превратилась в один из центральных нарративов, определяющих социально-экономическое развитие. Также значительный, более чем десятикратный рост, показывает лексема роботизация, отражающая актуализацию проблем, связанных с изменением рынка труда под влиянием технологий.

На этом фоне рост частотности маркеров других ЛСП выглядит более умеренным, но не менее показательным. Лексемы рождаемость и миграция, относящиеся к демографическому блоку, увеличили свою частотность примерно в два раза, что говорит о стабильно высокой, но не подвергшейся резкой эскалации, значимости этих проблем. Интересно, что маркеры ЛСП «Экологические проблемы» (экология, климат) демонстрируют более выраженный рост (почти в 3 и 2,3 раза соответственно), чем демографические. Это может свидетельствовать о постепенном выходе экологической повестки на один уровень с традиционными социальными проблемами [11, с. 30]. Статистическая значимость всех изменений ($p < 0{,}001$) подтверждает, что наблюдаемая динамика не является случайной. (Таб. 2.)

Анализ семантических коллокатов лексемы цифровизация в позднем подкорпусе (табл. 2) позволяет выявить структуру этого лексико-семантического поля и понять, с какими концептами оно наиболее тесно связано в современном дискурсе. Самый высокий показатель статистической связи (LogDice = 9,87) наблюдается у коллоката экономика, что формирует ядро поля и подтверждает, что цифровизация воспринимается в первую очередь как экономический процесс. Непосредственно к ядру примыкает и лексема трансформация (LogDice = 9,54), подчеркивающая процессуальный, а не статичный характер явления.

Периферия поля демонстрирует широту охвата и всепроникающий характер цифровизации. Наличие в списке коллокатов таких лексем, как госуслуги, образование и регионы, свидетельствует о том, что процесс затрагивает ключевые сферы государственного управления и социальной жизни. Появление в ближней периферии лексем данные и безопасность указывает на осознание не только возможностей, но и рисков, связанных с цифровой трансформацией [14, с. 50]. Таким образом, семантическое поле цифровизации оказывается сложным и многоаспектным, отражая как технологическую, так и социально-экономическую стороны этого глобального вызова. (Таб. 3.)

Сравнительный анализ наиболее частотных словосочетаний с лексемой миграция (табл. 3) позволяет выявить семантические сдвиги в освещении этой проблемы. В раннем подкорпусе (2000–2010 гг.) доминируют словосочетания, описывающие сам процесс и его характер: трудовая миграция, нелегальная миграция, внутренняя миграция. Это отражает дискурс, сфокусированный на констатации факта и его количественных характеристиках [2, с. 179].

В позднем подкорпусе (2011–2023 гг.) на первое место выходят словосочетания, связанные с государственным регулированием и управлением этим процессом: миграционная политика, миграционное законодательство. Это свидетельствует о смещении фокуса с простого описания на поиск решений и выработку стратегий. Одновременно с этим появляются новые, более алармистские сочетания, такие как миграционный кризис, и гуманитарные, как адаптация мигрантов. Этот семантический сдвиг указывает на усложнение общественного восприятия миграции: она начинает рассматриваться не только как экономическое явление, но и как комплексная социально-политическая проблема, требующая как жесткого контроля, так и мер по социальной интеграции [13, с. 21].

Комплексный анализ полученных данных позволяет сделать несколько обобщающих выводов. Во-первых, корпусный анализ подтверждает, что на протяжении последних двух десятилетий в российском общественном

Таблица 2.

Семантические коллокаты лексемы цифровизация в позднем подкорпусе (2011–2023 гг.), ранжированные по LogDice.

Коллокат	LogDice	Тематическая группа
Экономика	9,87	Экономика
Трансформация	9,54	Процессы
Госуслуги	9,18	Государство
Образование	8,92	Социальная сфера
Данные	8,75	Технологии
Безопасность	8,61	Риски
Регионы	8,43	География

Таблица 3.

Сравнительный анализ наиболее частотных 2-грамм с лексемой миграция в двух подкорпусах.

2-грамма (2000–2010)	IPM	*2-грамма (2011–2023)*	IPM
Трудовая миграция	12,87	*Миграционная политика*	15,34
Нелегальная миграция	9,54	*Миграционный кризис*	11,92
Внутренняя миграция	7,18	*Миграционные потоки*	9,61
Проблемы миграции	5,92	*Миграционное законодательство*	7,43
Миграция населения	4,61	*Адаптация мигрантов*	5,88

дискурсе произошла значительная перефокусировка. Если в 2000-е годы доминировали темы, связанные с последствиями социально-экономических трансформаций 90-х (например, высокий IPM у лексем, связанных с безработицей, не отражен в таблицах, но был выявлен в ходе предварительного анализа), то в 2010-2020-е на передний план вышли вызовы, связанные с глобальными трендами. Коэффициент роста частотности для лексемы цифровизация (51,86) на порядок превышает коэффициенты для других полей, что однозначно позиционирует цифровую трансформацию как главный вызов и одновременно главный нарратив современности.

Во-вторых, анализ семантических полей и коллокаций позволяет увидеть не только «что» обсуждается, но и «как». Структура ЛСП «Цифровая трансформация» (табл. 2) с ядром экономика и трансформация и периферией, включающей госуслуги, образование и безопасность, показывает, что это явление воспринимается системно, как всеобъемлющий процесс, затрагивающий все сферы жизни. Сравнение N-грамм для лексемы миграция (табл. 3) выявляет эволюцию дискурса от констатации (трудовая миграция) к управлению (миграционная политика) и проблематизации (миграционный кризис, адаптация мигрантов). Это свидетельствует о «взрослении» общественного обсуждения, его переходе от описательного уровня к аналитическому и регуляторному.

В-третьих, математическая обработка данных позволяет объективизировать эти наблюдения. Статистически значимый рост ($p < 0{,}001$) частотности всех исследуемых маркеров подтверждает их неизменную актуальность. При этом сравнительный анализ коэффициентов роста дает возможность ранжировать вызовы по степени их эскалации в общественном сознании. Так, рост ЛСП «Экологические проблемы» (коэффициенты 2,92 для экологии и 2,28 для климата) оказывается более выраженным, чем для ЛСП «Демографический кризис» (коэффициенты 1,95 и 1,86), что может указывать на постепенное смещение приоритетов в иерархии социальных проблем.

Таким образом, корпусный анализ выступает мощным инструментом «лингвистической социологии», позволяя на основе объективных языковых данных реконструировать картину социально-экономических вызовов и динамику их восприятия в обществе. Он дает возможность не только измерять актуальность тем, но и вскрывать внутреннюю семантическую структуру проблем, отслеживать эволюцию дискурсов и выявлять скрытые смысловые сдвиги, которые остаются незамеченными при традиционных подходах к анализу текста.

Выводы

Проведенное корпусное исследование лексико-семантических полей, отражающих ключевые социально-экономические вызовы российского общества в XXI веке, позволяет заключить, что языковые данные являются высокоинформативным источником для анализа социальных процессов. Анализ диахронического корпуса текстов СМИ убедительно продемонстрировал, что за последние два десятилетия произошла кардинальная смена приоритетов в общественном дискурсе. На передний план с огромным отрывом вышел вызов, связанный

с цифровой трансформацией, что подтверждается более чем 50-кратным ростом частотности лексемы цифровизация. Одновременно наблюдается значительная актуализация экологической повестки, которая по темпам роста опережает традиционно значимые демографические проблемы.

Исследование показало, что корпусные методы позволяют не только количественно измерить актуальность той или иной проблемы, но и качественно проанализировать ее структуру и динамику восприятия. Анализ семантических коллокатов и N-грамм выявил эволюцию дискурсов от простого описания явлений к их комплексному осмыслению, включающему аспекты государственного регулирования, анализа рисков и поиска решений. Это свидетельствует о повышении уровня рефлексии общества по отношению к стоящим перед ним вызовам. Таким образом, корпусная лингвистика предоставляет мощный инструментарий для объективного, data-driven мониторинга социально-экономической повестки, открывая новые перспективы для междисциплинарных исследований на стыке лингвистики, социологии и экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутакова Л.О., Гуц Е.Н. Образ мира сквозь призму оценочной лексики: трендовое исследование // Вопросы психолингвистики. 2024. № 1 (59). С. 36–59.
2. Воронцов Р.И. «Большой академический словарь русского языка» как зеркало экономических перемен: семантическая динамика слов с корнем торг- // Вопросы лексикографии. 2020. № 18. С. 167–180.
3. Дронова Л.П., Яньчунь Лю. Структура лексико-семантического поля «польза» в русинском языке в сопоставлении с русским литературным языком // Русин. 2022. № 68. С. 208–223.
4. Заварзина Г.А. Диахроническая модель слова «чиновник» в русском языке: семантические особенности и векторы развития // Русистика. 2021. Т. 19. № 2. С. 155–166.
5. Заварзина Г.А., Колесникова Е.И. О полевом подходе в исследовании лексико-семантической подсистемы «социальная политика» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (291). С. 190–194.
6. Кольцова Н.В. Трансформация концептуального поля «бедность» с конца XX века до наших дней // Филология: научные исследования. 2023. № 3. С. 41–48.
7. Кольцова Н.В., Чулкина Н.Л. Трансформация концептуального поля «богатство» с конца XX века до наших дней // Вопросы психолингвистики. 2023. № 1 (55). С. 50–68.
8. Краутман Т.Е., Балацкая Ю.Ю. Лексико-семантическое поле «ментальность / мировоззрение» сквозь призму влияния социальных сетей на мировоззрение молодежи // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 2. С. 77–87.
9. Леонтьева Т.В., Мокиенко В.М. Метафора болота в характеристиках социума // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 465. С. 13–21.
10. Лю Я. Структура лексико-семантического поля «польза» в диалектах русского языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2023. № 82. С. 89–102.
11. Моргунова О.В. Репрезентация семантики слов общественный и социальный в толковых словарях русского языка // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 480. С. 23–33.
12. Паршина О.Д. Изучение феномена провинции в гуманитарных науках: аналитический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 2. С. 126–129.
13. Раренко М.Б. К вопросу о семантической истории слова «социальный» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 3. С. 15–23.
14. Романова Т.В., Хоменко А.Ю. Функционирование элементов семантического поля социальная значимость в русском и английском языках по данным словарных и корпусных источников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020. Т. 17. № 1. С. 49–73.
15. Шрёдер А., Шабунова А.А. Социальные вызовы современности (по материалам международного научно-практического семинара) // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2021. Т. 14. № 3. С. 261–265.

© Логинова Наталья Владимировна (nv.loginova@eduprosvet.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.31

РОЛЬ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОРПОРАТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

THE ROLE OF CONSULTATION SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF CORPORATE COMMUNICATIONS IN THE MEDIA SPACE

A. Metaev

Summary: The article explores the role of consulting support in the development of corporate communications in the modern media space in the context of digital transformation. It examines theoretical approaches to understanding corporate communications and their evolution in the media environment and analyzes the functions and areas of work of consultants. The article presents a practical case study of Gazprom's collaboration with the international communication agency Ketchum, demonstrating the effectiveness of external consulting in the development of corporate communications. The article identifies the main areas of consulting support, including the development of a communication strategy, management of reputational risks, ensuring compliance with professional standards, and overseeing media relations. The study reveals the importance of consulting support for the transformation of corporate communications in a dynamic media environment.

Keywords: corporate communications, media space, consulting support, digital transformation, strategic communications.

Метаев Артур Сосламбекович
Аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, (г. Москва)
metaev_artur@mail.ru

Аннотация: В статье исследуется роль консультационного сопровождения в развитии корпоративных коммуникаций в современном медиапространстве в условиях цифровой трансформации. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию корпоративных коммуникаций и их эволюции в медиасреде, анализируются функции и направления работы консультантов. Представлен практический кейс взаимодействия ПАО «Газпром» с международным коммуникационным агентством Ketchum, демонстрирующий эффективность внешнего консультирования в развитии корпоративных коммуникаций. Выявлены основные направления консультационной поддержки: формирование коммуникационной стратегии, управление репутационными рисками, обеспечение соответствия профессиональным стандартам и курирование медиаотношений. Исследование раскрывает значимость консультационного сопровождения для трансформации корпоративных коммуникаций в динамичной медиасреде.

Ключевые слова: корпоративные коммуникации, медиапространство, консультационное сопровождение, цифровая трансформация, стратегические коммуникации.

Введение

В настоящее время наблюдаются радикальные изменения условий функционирования корпоративных коммуникаций на фоне цифровой трансформации медиасреды. Платформенная медиатизация, алгоритмическая дистрибуция контента и конкуренция за внимание аудитории в условиях экономики внимания требуют от организаций иной скорости реагирования, согласованности сообщений и управляемости нарратива. В то же время изменения касаются и медиапространства (в частности, российского), выражающиеся в усилении роли отечественных платформ и мессенджеров, возрастающем уровне фрагментации аудитории, усложнении регуляторных требований и практики модерации контента, а также усилении значимости цифровых следов и метрик как основания для управленческих решений. В этих условиях традиционные внутренние коммуникационные контуры компаний сталкиваются с дефицитом экспертности и ресурсов, необходимых для поддержания видимости и репутационной устойчивости в динамичных медиасистемах.

Основные результаты

Развитие современного информационного общества трактует необходимость всестороннего взаимодействия бизнеса, общества, государства. На этом фоне корпоративные коммуникации, претерпевающие значительные изменения в последнее время и, не имеющие устоявшейся дефиниции, представляют собой «принципиально новое явление во взаимодействии с ключевыми стейкхолдерами» [3].

Е.Н. Малюга в своем исследовании утверждает, что корпоративные коммуникации представляют собой «стратегический инструмент для формирования репутации компании посредством представления отчетов по корпоративной социальной ответственности» [6]. При этом автор подчеркивает, что корпоративные коммуникации в современном мире – это не только передача информации, но и создание позитивного образа компании через тщательно сконструированные языковые стратегии.

По определению Е.А. Данилова, корпоративные коммуникации в медиапространстве – это «системная дея-

тельность организации по созданию, распространению и координированию сообщений о бренде, продуктах, ценностях и позициях компании через цифровые и традиционные медиа-платформы с учетом интересов внутренних и внешних стейкхолдеров» [1]. Автор считает, что необходимость фрагментации каналов и аудиторий, непрозрачность алгоритмов платформ, высокие требования к омниканальной согласованности и измеримости эффекта в совокупности приводят к возникновению определенных сложностей в процессе интеграции корпоративных коммуникаций в медиапространство. Дополнительные риски создают высокая скорость инфопотоков и кризисов, конкуренция за внимание с нативным и пользовательским контентом, правовые ограничения и этические нормы, а также угроза дезинформации и репутационных ударов.

Следовательно, существует необходимость привлечения дополнительных ресурсов, экспертных мнений в данный процесс, что и определяет повышенный интерес к консалтингу этой сферы. В российской практике на сегодняшний день консультирование в сфере бизнес-коммуникаций в медиапространстве только проходит этап становления, тогда как некоторые иностранные исследователи уже давно говорят о его значимости. Например, Ansgar Zerfass в серии докладов European Communication Monitor (2023 г.) подчеркивает, что внешние консультанты и агентства ускоряют развитие корпоративных коммуникаций в медиасреде за счет внедрения CommTech, аналитики данных и ИИ, а также помогают связать коммуникационную функцию с бизнес-стратегией [4]. При этом он акцентирует риски «аутсорсинговой зависимости»: ценность консалтинга раскрывается только при четком управлении подрядчиками, интеграции их решений во внутренние процессы и настройке обмена знаниями.

Профессор кафедры общественных коммуникаций Сиднейского технологического университета J. Macnamara в отчете Asia-Pacific Communication Monitor также показывает, что организации все чаще привлекают консультантов для стратегического планирования, измерения и оценки, а также управления цифровыми медиа – это повышает профессионализацию и ускоряет трансформацию корпоративных коммуникаций. Однако для устойчивого эффекта консалтинг должен сопровождаться развитием внутренних компетенций и прозрачными метриками эффективности, чтобы внешние решения действительно укрепляли коммуникационную экосистему компании [5].

Обращаясь к отечественным исследованиям, нельзя не отметить позицию Г.Л. Тульчинского, по мнению которого стратегические коммуникации – это управление отношениями и смыслами, и роль консультанта здесь в обеспечении согласованности внутренних и внешних сообщений с этическими и институциональными нормами. В цифровой среде консультирование фокусируется на настройке нарративов, предотвращения смысловых конфликтов и опоре на доказательные методы исследования аудитории [2].

Все представленные выше мнения и позиции исследователей только подтверждают необходимость привлечения сторонних экспертов/консультантов в коммуникационную медиасреду современных компаний.

Продолжая теоретическое исследование вопроса о роли консультационного сопровождения в развитии корпоративных коммуникаций в медиапространстве, нельзя не отметить конкретные функции и направления работы консультанта, в том числе:

— помощь в формировании коммуникационной стратегии и архитектуры смыслов, включая ключевые сообщения, нарративы, фреймы, редакционную политику, карту стейкхолдеров;
— содействие в управлении репутационными рисками и кризисными коммуникациями, в том числе составление сценариев, проведение медиатренингов, составление протоколов быстрых ответов, фактчекинг, юридическая верификация;
— обеспечение соответствия этическим и профессиональным стандартам журналистики и нормам платформ и регуляторов;
— курирование медиаотношений и платформенной дистрибуции и др.

Многие российские компании уже не первый год прибегают к помощи сторонних консультантов в развитии корпоративных коммуникаций. Например, начиная с 2006 года ПАО «Газпром» активно сотрудничало с международным коммуникационным консультантов Ketchum с целью выстраивания корпоративной и репутационной повестки на западных рынках. Такое сотрудничество упоминалось в крупных медиа как часть более широкой работы Ketchum с российскими клиентами и проектами в Европе и США. В фокусе консультантов Ketchum находились корпоративные сообщения, взаимодействие с деловыми и отраслевыми медиа, подготовка спикеров и позиционирование в контексте европейской энергетической дискуссии. Ketchum задействовал инструменты лидогенерации мнений, публикации в топ-медиа и разработку нарративов для англоязычной аудитории, что отражено в обзорах международной прессы (New York Times, 2012). Коммуникационные усилия сопровождали выходы топ-менеджмента и экспертов компании в медиа и на отраслевых форумах, формируя узнаваемость корпоративной позиции. В период усиления геополитических рисков агентство и компания корректировали протоколы работы со СМИ и месседжи под изменяющийся новостной фон.

Однако, политическое давление, оказываемое на

компании, зарегистрированные в недружественных государствах, привело к расторжению контракта в 2014 году между этими двумя компаниями [7].

Рассмотренный выше пример показывает, как внешние консультанты оказывают содействие отечественным корпорациям в локализации сообщений под западные информационные стандарты и профессиональные практики редакций. Он также демонстрирует важность управления рисками и готовности к быстрому пересмотру коммуникационных планов при изменении внешней среды. Для российского бизнеса это стало уроком диверсификации каналов и наращивания собственных компетенций в международных коммуникациях.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что консультационное сопровождение становится критически важным фактором развития корпоративных коммуникаций в современном медиапространстве, позволяющим компаниям эффективно адаптироваться к динамичным цифровым трансформациям. Консультанты выступают ключевыми агентами трансформации коммуникационных стратегий, обеспечивая профессиональную экспертизу в области управления репутационными рисками, формирования нарративов и интеграции коммуникационных практик с бизнес-целями организации. Установлено, что консультационная поддержка особенно необходима в условиях усложнения медиаландшафта, фрагментации аудиторий и возрастающей конкуренции за внимание пользователей. Результаты исследования демонстрируют, что эффективность консультационного сопровождения напрямую зависит от качества интеграции внешней экспертизы во внутренние коммуникационные процессы компании и развития собственных профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилов Е.А. Оценка современных каналов внешней корпоративной коммуникации в рамках системы медиакоммуникаций// Молодой ученый. – 2022. – № 26 (421). – С. 198–200.
2. Тульчинский Г.Л. Публичная коммуникация в цифровой среде: запрос на ответственность / Г.Л. Тульчинский // Информация–Коммуникация–Общество. – 2021. – Т. 1. – С. 264–268.
3. Ярных В.И. Бренд-журналистика в современном медиапространстве: возможности и ограничения / В. И. Ярных // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2020. – № 6. – С. 65–71.
4. Zerfass A. 3 Theses on how to address future competency needs for communicators/ R. Tench, D. Verčič, A. Moreno, A. Buhmann, J. Hagelstein// European Communication Monitor 2023. Looking back and ahead: 15 years of research on strategic communication. – 2023. – URL: https://www.communicationmonitor.eu/2023/09/07/ecm-european-communication-monitor-2023/ (Accessed: 10.07.2025)
5. Macnamara J. Strategic issues, competency development, ethical challenges, and gender equality in the communication profession / M.O. Lwin, M, F. Hung-Baesecke, A. Zerfass// Asia-Pacific Communication Monitor 2020/21. – 2021. – URL: https://euprera.org/2021/03/24/asia-pacific-communication-monitor-released (Accessed: 10.07.2025)
6. Malyuga E.N. A corpus-based approach to corporate communication research / E.N. Malyuga // Russian Journal of Linguistics. – 2023. – Vol. 27, No. 1. – P. 152-172.
7. «Газпром» отказался от услуг американского PR-агентства Ketchum// РБК. – 2014. – URL: https://www.rbc.ru/business/01/09/2014/5424207ccbb20f73f1c6ab62 (Дата обращения: 15.08.2025).

© Метаев Артур Сосламбекович (metaev_artur@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.34

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ РОМАНА МЕГ УЭЙТ КЛЕЙТОН «ПРЕКРАСНЫЕ ИЗГНАННИКИ»

SOME CHARACTERISTIC FEATURES OF M.W. CLAYTON'S NOVEL "BEAUTIFUL EXILES"

A. Murza
T. Alferova

Summary: The authors of the article distinguish some characteristic features of the form and content of Meg Waite Clayton's novel "Beautiful Exiles".
The narrator of the book is Martha Gellhorn, a writer and a journalist, Hemingway's third wife. The time of the action of the novel (from 1936 to 1944) is full of stormy events in which both heroes participated as war correspondents. It gives rise to the documentary character of the work and influences its stylistic features like its laconic brevity, plausible war-time descriptions as well as relief details and landscape sketches.
Some main characters in the novel are famous writers, journalists, actors. Among their number the figure of Ernest Hemingway appears to be most appealing, created anew as well as the story of love of the two main personages.

Keywords: documentary genre, form and content, plausible war-time descriptions, the images of the main characters, dialogue, landscape sketches.

Мурза Александра Борисовна
Кандидат филологических наук, доцент, Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова
murzax@gmail.com
Алферова Татьяна Леонидовна
Старший преподаватель, Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова
t.alferova@bk.ru

Аннотация: Авторы статьи пишут о некоторых наиболее выразительных особенностях содержания и формы романа М.У. Клейтон «Прекрасные изгнанники».
Книга написана от имени Марты Геллхорн, писательницы и журналистки, третьей жены Э. Хемингуэя. Время действия романа (с 1936 по 1944 год) насыщено бурными событиями войн, в которых и Э. Хемингуэй и М. Геллхорн участвовали в качестве военных корреспондентов. Это определяет документальный характер произведения и влияет на некоторые особенности его стиля: лаконизм и четкость повествования, достоверность военных эпизодов, рельефность деталей и пейзажных зарисовок.
Действующие лица в романе Мег Клейтон – часто знаменитые писатели, журналисты, актеры. По-новому предстает перед нами личность известного американского писателя – Э. Хемингуэя и история любви двух необычных и очень талантливых людей.

Ключевые слова: документальный жанр, содержание и форма, правдоподобие военных эпизодов, образы основных персонажей, диалог, пейзажные зарисовки.

После живого интереса к творчеству Эрнеста Хемингуэя, многочисленных исследований, воспоминаний о нем и критических статей в 20-м веке, наступил период некоторого «затишья». И вот в 2017 и 2018 годах вышли две книги, вдохновленные личностью великого писателя: первая полная биография (Мэри Дирборн [Литература, 2] и роман известной американской писательницы Мег Уэйт Клейтон [Литература, 1]). Критические замечания по поводу первой книги мы изложили в статье [Литература, 3]. В данной работе мы постараемся представить свои впечатления и анализ некоторых особенностей содержания и формы второго произведения.

В послесловии к роману «Прекрасные изгнанники» («Beautiful Exiles», 2018) М.У. Клейтон пишет, что в процессе работы она в основном опиралась на книги Марты Геллхорн, третьей жены Э. Хемингуэя, известной писательницы и журналистки, на ее репортажи для журнала «Кольерс», а также на документальный фильм 1937 года «Испанская земля», созданный Э. Хемингуэем и голландским фоторепортером Йорисом Ивенсом. Роман написан от имени Марты Геллхорн; это придает ему документальный характер и определяет некоторые особенности стиля – четкость, лаконизм повествования, выразительность и правдоподобие военных описаний, рельефность деталей.

Книга состоит из четырех частей, каждой главе романа предпосланы названия места действия (например, «Ки-Уэст, Флорида» или «Гавана, Куба») и время действия (с 1936 по 1944 год). Эти восемь лет вмещают насыщенные бурные события войн, в которых и Э. Хемингуэй и М. Геллхорн участвовали в качестве военных корреспондентов, и короткие островки отдыха и наслаждения обществом друг друга и близких людей (сыновей писателя и мамы Марты, Мэти), а также создания новых художественных произведений. Периоды эти в основном связаны с жизнью на Кубе (точнее в небольшом городке вблизи Гаваны, Сан-Франсиско-де-Паула, в усадьбе под названием «Финка Вихия»).

Наибольшее впечатление, на наш взгляд, производят описания военных эпизодов, всего, что связанно с собственным опытом рассказчика – талантливой корреспондентки. В романе умело сочетаются выразительные

повествовательные отрывки с лаконичным диалогом без пояснительных предложений (как это бывает в прозе Хемингуэя) или очень короткими, звучащими рефреном: «заметила я», «заключил мой собеседник». Немного длиннее они становятся, когда автор хочет передать невысказанное чувство. Например, когда Марта сообщает о том, что собирается в Финляндию для написания репортажей о советско-финской войне в 1939 году, Эрнест шутит: «Разве может старому индейцу понравиться, что его скво уезжает, когда суровая зима на подходе? - … и, хотя он при этом улыбался, в глазах его была собачья тоска» [I, с.259].

Герои часто шутят и, как правило, ироничное замечание звучит на фоне опасных событий, и от этого ощутимее понимаешь и остроту ситуации, и характер людей, преодолевающих страх. Например, когда глава итальянского Гарибальдийского батальона Рандольфо Паччарди предупреждает их об опасности: им надо добраться до траншей в блиндаже, перейдя через простреливаемое фашистами поле и шутит, обращаясь к Марте: «… мне не простят потерю самого красивого корреспондента», она отвечает тоже шуткой: «Не преувеличивай… Хемингуэй не настолько уж и красив, чтобы так из-за него переживать.» [I, с.103].

Столь же бесстрашно-насмешливо звучат слова Э. Хемингуэя, когда они попадают в зону больных холерой в Китае. Показывая пальцем на черный флаг, он сообщает Марте: «Доза холеры предоставляется в номера новобрачных без дополнительной платы!» [I, с 350]. Спутнику Марты свойственен этот насмешливый тон, в котором проявляется его мужество, желание подбодрить. Шутки эти остроумны, неожиданны, контрастны ситуации. Например, в ответ на ее слова о хорошем номере в Чунцине: «Ну, наконец-то. Самое худшее позади», Эрнест отвечает: «Не теряй надежды» [I, с. 356]. Впрочем, иногда в ироничном замечании звучит почти отчаяние, когда Марта, переходя пешком границу в Испанию, испытывая страх и холод, думает: «Холод, пожалуй, был своего рода благословением: он дарил надежду на то, что я замерзну до смерти прежде, чем меня убьют» [I, с.59]

По-журналистски выразительны в романе пейзажные зарисовки. Отдельные детали придают картине элегический характер. Например, описывая деревушку Ле-Лаванду во Франции, Мег Клейтон употребляет слова, передающие настроение покоя: «…ярко-синее море… чистый песок… и огромная круглая луна, которая отражалась в Средиземном море» [I, с.199]. Столь же импрессионистичен вид с холма в Испании: «уходящие к ферме поля… оливковые рощи и виноград, шпиль церкви… и вдалеке – крестьянин, вспахивающий поле» [I, с.104]. Иногда короткое описание передает ощущение нарушенного войной, недавно упорядоченного быта, когда автор пишет о старой ферме: «… сырые тюки брошенного сена… Стены во всех комнатах были выбелены, койки аккуратно заправлены» [I, с.102].

Подлинным трагизмом насыщены описания бедствия, крушения, войны. Здесь автор, как правило, говорит о судьбе какого-то человека, о его страданиях. Так, описывая «гувервилли» (небольшие поселения для американцев, потерявших жилье и работу в результате Великой депрессии 1929-1933гг.) – «лачуги и палатки, сточные канавы… мошкара и крысы и… донельзя исхудавшие, ослабленные и больные люди» [I, с.17] – Мег У. Клейтон рассказывает о малышке – ей всего четыре месяца, у нее из-за сифилиса развился прогрессивный паралич, но врачи отказывались делать ей уколы, которые стоили каких-то жалких двадцать пять центов…». «Я выложила все свои деньги, - заключает рассказчик, - ради той крохотной девчушки с таким красивым именем – Эбигейл Джун» [I, с.18]. Читатель, как и автор, ощущает «гнев и возмущение» [I, с.17] и сочувствие и к малышке, и ко всем невинно страдающим людям. Таких эпизодов в романе достаточно много, ведь основная тема – война, ее причины, ее бедствия и то, как могут люди, в особенности журналисты, противостоять ей.

Прожив достаточно долгую жизнь, Марта Геллхорн пытается как бы выделить в ней самое важное: «Оглядываясь назад, могу сказать, что моя жизнь похожа на серию забегов навстречу опасности и новых впечатлений. Я писала о первых года правления Гитлера, о гражданской войне в Испании, о Второй мировой войне, о войне в Корее и во Вьетнаме» [I, с.54].

Не раз рассказчик размышляет о смысле и пользе своей профессии, о важности рассказать людям правду, для чего необходимо видеть все своими глазами [I, с. 21]. Но для того, чтобы обо всем этом написать правдиво, надо многому научиться. И здесь основным учителем Марты Геллхорн является ее муж, писатель и журналист Эрнест Хемингуэй. Он обращает ее внимание на многие детали: звуки летящего снаряда, звуки пулемета и винтовки, грохот после попадания в дом, цвет одежды в Лондоне 1943 года (тускло-коричневый с вкраплениями бордового (подкладка плащей санитаров), темно-вишневого и светло-голубого (цвета парашютно-десантного полка) - [I, с.422]. Но главное, что понимают они оба – это свое участие, встречи с людьми на передовой.

Читая статьи Э. Хемингуэя, Марта передает то впечатление, которое производили его точные описания сражающихся в Испании на стороне Республики. «Они сражались не за награды, ордена, медали, - пишет писатель, – их не было на той войне. Этих солдат война в Испании награждала шрамами, слепотой, ампутированными конечностями и сожженными губами…» [I, с.191].

Пожалуй, самыми проникновенными получились страницы, посвященные именно этой войне – как го-

ворили, «самой романтичной войне», потому что люди вступали в интернациональные бригады с романтической целью – победить фашистское зло. Многие журналисты понимали лучше политиков, к чему может привести победа националистов. Уже в 1-й главе, убеждая Полин (вторую жену Хемингуэя) в необходимости войны, Марта Геллхорн рассказывает об их жестокости (…в Бадахосе фашисты загнали 1800 пленных республиканцев на арену, где проводилась коррида, и расстреляли их из пулеметов». И заключает провидческой фразой: «Если Гитлер, этот мерзкий психопат, пришлет им на подмогу пару дивизий, война охватит всю Европу, а то и весь мир…» [I, с.38]. Не раз и Марта Геллхорн, и Эрнест Хемингуэй будут стараться своими статьями, речами, фильмом «пробудить» мир и правительства от спящего равнодушия, но, увы, тщетно. С грустью замечает Марта в 1937 году: «Париж... по-прежнему оставался Парижем, Жозефина Бейкер все так же пела в «Фоли-Бержер», а Морис Шевалье – в «Казино» [I, с.57]. Позже она с горьким упреком скажет: «Их предали все правительства мира… они могли рассчитывать только на себя, в то время как Гитлер и Муссолини снабжали мятежников генерала Франко оружием и всем необходимым» [I, с. 59].

Эта отчаянная борьба республиканцев с фашистами показана в фильме «Испанская земля» через жизнь маленькой деревушки у дороги на Мадрид. По словам Марты, фильм снят мастерски – через параллели и контрасты: «Крестьяне пашут поле, чтобы не умереть с голоду, и тут же – улицы Мадрида, вспаханные фашистскими бомбами. Вода заливает поля, кровь заливает улицы» [I, с.144]. Президент Рузвельт уверяет Хемингуэя, что он сочувствует республиканцам, но не может «снять эмбарго на поставки оружия. Лига наций настаивает на том, чтобы мы сохраняли нейтралитет…» [I, с.153]. В свете этих слов непонятен смысл его призыва к Хемингуэю помочь зрителю фильма понять суть конфликта в Испании [I, с. 152]. Проникновенные слова писателя, обращенные к президенту, о том, что республиканцы «давно бы раздавили фашистов, но они вынуждены драться голыми руками…», к сожалению, бесполезны. Так же, как и рассказ Марты о бое в дельте реки Эбро, когда «двадцать немецких самолетов… сбрасывали бомбы на позицию республиканцев, а у тех не было ни одной зенитки, чтобы хоть как-то себя защитить» [I, с. 182].

Грустным трагическим аккордом звучит описание «La Despedida» («Прощание, проводы»), когда 28 октября 1938 года в Барселоне состоялся прощальный парад интербригад: они были официально расформированы и покидали Испанию. На улицы города вышло триста тысяч человек [I, с. 203]. И последняя грустная нота: после прощания с Рандольфо Паччарди, Марта впервые видит, как Эрнест Хемингуэй плачет. Об этой войне позже Э. Хемингуэй напишет один из своих лучших романов «По ком звонит колокол» («For Whom the Bell Tolls», 1940).

По-другому описана японо-китайская война. Прибыв в Гонконг, в район богатых особняков, Марта с удовольствием отмечает: «все было точь-в-точь как у Сомерсета Моэма» [I, с. 341]. Ранее, представляя себе Китай, они вспоминали описания английского автора: «… экзотические дома, женщины, укутанные в яркие шелка, и европейские мужчины в костюмах с иголочки, которые на рикшах подъезжают к Европейскому банку на набережной…». А еще пагоды и маленькие деревянные лодочки-плоскодонки, которые называются сампанами…» [I, с. 308]. И это «самое волшебное место на земле», повернется своей другой стороной, как только они пересекут границы шикарного района. Гонконг окажется окруженной японцами помойкой со сколоченными из гнилых досок домами... «Здесь были и бордели…и спящие на тротуаре бездомные», - наблюдает Марта. – «В опиумных притонах китайцы платили десять центов за порцию наркотика… — это дешевле, чем еда, а заодно и голод притупляет…» [I, с. 343].

На этом контрасте построено все повествование. В бедных кварталах люди болеют туберкулезом и холерой, а вдали от них «ухоженные господа преспокойно сидят в плетеных креслах.» [I, с.346]. У супруги министра финансов «черное атласное платье от воротника до колен застегнуто на бриллиантовые пуговицы», Марта замечает с издевкой: «…у нее также имелись изумрудные и рубиновые. А вот пуговиц из сапфира не было: эти драгоценные камни плохо смотрятся на бархате.» [I, с.358]. А на фотографиях, сделанных Э. Хемингуэем в провинции Сычуань, «сто тысяч китайцев строили… взлетно-посадочную полосу длиной около полутора километров, судя по всему – для приема американских бомбардировщиков B-17, которых, как мы подозревали, Рузвельт вовсе и не собирался передавать китайцам… Китайские крестьяне возводили аэродромы буквально из ничего, не имея какой-либо современной техники. Они на себе тащили бетонно-укладочные катки весом в три с половиной тонны…» [I, с.361].

И такая двойственность, лицемерие наблюдается во всем: во взаимоотношениях правительства Гоминьдана во главе с Чан Кайши и коммунистами, в отношении Чан Кайши к японцам, с которыми он готов заключить перемирие, чтобы избавиться от Мао Цзэдуна. «Омерзение» вызывают у Марты и Эрнеста «императрица Китая», как называет Хемингуэй мадам Чан с ее прекрасной внешностью, бриллиантовыми серьгами в ушах и ее муж, разыгрывающий спектакль, будто он не знает английского языка, чтобы говорить с мадам Чан на собственном незнакомым гостям языке. Опытные журналисты понимают, что для этой парочки коммунисты являются большей угрозой, чем японцы, а сохранение власти для них важнее, чем благосостояние народа. Единственный общественный деятель, который вызывает у американских репортеров восхищение,

это Чжоу Эньлай. Марта пишет о нем: «Наш собеседник производил впечатление очень глубокого, разумного, интеллигентного и обаятельного человека. Пожалуй, он оказался единственным из всех, с кем мы встречались в Китае, кому была небезразлична судьба простого народа» [I, с.360].

Марта Геллхорн признается, что ни о мадам Чан и ее супруге, ни о Чжоу Эньлае не могла написать правду. И с иронией по отношению к себе пишет: «Не то что бы я писала неправду, просто сделала выбор в пользу удобной правды и опустила все остальное, ведь Китай был союзником США в борьбе против Гитлера и Японии, а любая похвала в адрес Чжоу Эньлая могла усилить раскол между двумя фракциями, в то время как китайцам, чтобы одержать победу над японцами, надо было сохранить единство» [I, с.360].

Непонятно в силу каких политических причин главный повествователь романа ни разу не упоминает о роли Советского Союза в победе Китая над Японией. Еще более странным кажется такое игнорирование в главах, посвященных Второй мировой войне. С отвращением пишет автор о «нацистском отребье», о «низкорослом психопате» [I, с.180] и «злобном карлике» Гитлере [I, с.239], о страшных преступлениях фашистов: «…сжигали дотла синагоги, выгоняли евреев из домов, а вещи и мебель выкидывали на улицу, грабили их магазины… в одной только Вене были арестованы пятнадцать тысяч евреев. Многие кончали жизнь самоубийством, только бы не попасть в концлагерь» [I, с.204]. С гневным возмущением она говорит о равнодушии европейских стран и правительств к быстрому наступлению и захвату территорий Гитлером. В 1938 году она с тревогой отмечает: «Нацисты вот-вот вывесят в Судетах флаги со свастикой, а весь остальной мир как ни в чем не бывало отплясывает джигу» [I, с.190].

С горечью Марта Геллхорн пишет о тех, кто в некоторых городах Австрии и Чехословакии встречал фашистов цветами. Так, «на улицах Браунау, на родине этого гада толпы людей размахивали флагами со свастикой и кричали: «Хайль Гитлер!» [I, с.180], а из Судет многие уезжали в Прагу или в Брно и, как поясняет автор, - «тяжело оставаться дома, когда половина твоих соседей уже срезает цветы, чтобы встречать немцев с букетами, а весь остальной мир не желает этого замечать» [I, с.191]. Практически за два года (с 1938 по 1940) Гитлер поработил всю Европу. Некоторые страны сдавались без единого выстрела, другие сопротивлялись, но совсем недолго. Американцы предпочитали оставаться в стороне. В мае 1940 года М. Геллхорн записывает: «Генерал Винкельман сдал фашистам Амстердам. Фашисты форсировали реку Маас на севере Франции. А в США тем временем активно обсуждали новый вид чулок, который теперь делали не из шелка, а из нейлона» [I, с.288].

Первым толчком, переломившим настроение и поведение ее соотечественников, была, по ее описанию, бомбежка японцами Перл-Харбора, военно-морской базы недалеко от Гонолулу. И М. Геллхорн, и Э. Хемингуэй не остались в стороне от войны. Хемингуэй принимал участие в охоте на немецкие подводные лодки в Карибском море на своем катере «Пилар». А затем, как и Марта, работал корреспондентом в Англии, а потом и Европе.

Основным событием, повлиявшим на ход войны, Марта Геллхорн считает высадку морского десанта в Нормандии для освобождения англо-американскими союзниками Франции, так называемый «День «Д»» в июне 1944 года. Все ею описанное, включая собственные опасные приключения, выглядит убедительно, насыщено личным опытом, кроме одного обстоятельства, вызывающего и удивление, и недоумение. Ни, одним словом, нигде не упоминает она о нашей стране. Из ее повествования человек, не знающий истории, может сделать вывод, будто Германия воевала только с европейскими странами, захватила их, а потом Америка их освободила, нанеся сокрушительный удар Гитлеру. Повторяем, нам непонятны причины столь удивительного игнорирования реальных событий Второй мировой войны. К сожалению, мы не читали всех военных репортажей Марты Геллхорн, которую писательница делает главным «летописцем» и судьей всех событий своего романа, но невозможно поверить, что она не знала о роли СССР в разгроме фашистской Германии, не читала о переговорах в Потсдаме или Ялте. Очевидно, существуют нам непонятные причины такого умолчания, но это портит впечатление от страниц, посвященных описанию войны, а ведь автор сама не раз определяет основную цель честного журналиста – говорить правду о событиях, в которых участвуешь и о которых пишешь.

Документальный жанр во многих отношениях привлекателен: в точности передачи чувств и впечатлений, которые испытывают реальные персонажи, да и в том, что герои повествования – часто известные нам люди, мы могли видеть их на экране или читать их книги. Таковы действующие лица и в романе Мег Клейтон. Это американские, английские, французские, русские писатели и журналисты, такие как американцы Джон Дос Пассос, Дороти Паркер и Лиллиан Хеллман, английские писатели Ирвин Шоу и Ивлин Во, русский корреспондент Михаил Кольцов, а также знаменитые актеры – Гэри Купер (сыгравший главные роли в двух фильмах по романам Э. Хемингуэя («Прощай, оружие!» и «По ком звонит колокол»), Роберт Тейлор, Орсон Уэллс. Некоторые из них появляются в романе несколько раз, другие лишь один, но, как правило, это яркое запоминающееся появление. Например, когда Орсон Уэллс позволяет себе не соглашаться с Хемингуэем в процессе озвучивания текста фильма «Испанская земля» и дело чуть не доходит до драки. Или, когда Антуан де Сент-Экзюпери появляет-

ся после бомбежки отеля «Флорида» в синем атласном халате и неожиданно предлагает Марте, пережившей стресс, свежий грейпфрут и признается: «Это мой первый арт-обстрел, боевое крещение…» [I, с.128]. Кстати, само описание бомбежки опровергает возникающее в некоторых книгах утверждение о том, что Хемингуэй снимал безопасный номер мадридского отеля («Здание «Флориды» дрожало так, будто готово было в любую секунду превратиться в груду камней», - пишет М. Геллхорн) [I, с. 76].

Но, конечно же, больше всех других персонажей, читателя заинтересует личность самого известного из них – Эрнеста Хемингуэя, тем более что о нем повествует близкий человек. За короткий период их брака (примерно восемь лет), пожалуй, ни одна другая из его жен не разделяла с ним таких бурных, часто опасных событий, как Марта Геллхорн, и ни одна из них не была столь талантлива и независима, как она, что, возможно, и стало причиной их разрыва.

Что же мы узнаем о писателе из романа? О некоторых непривлекательных чертах характера мы читали и в других книгах (см. например, «Литература» - II). Он неаккуратен (об этом М. Геллхорн пишет не раз), часто груб, любит преувеличивать свои заслуги и много пьет. Она сама как бы подытоживает общее впечатление: «грубиян, бахвал и вечно в подпитии» [I, с.52]. В то же время не раз рассказчица приводит примеры удивительной щедрости писателя (например, он оплачивает отправку двух добровольцев и дает полторы тысячи баксов на санитарные машины для Испании в 1936 году). Он смел, и Марта Геллхорн это знает по собственному опыту: он прикрывает ее своим телом от снарядов: «Я понимала, что обязана Эрнесту жизнью», - пишет она [I, с.113]. В романе много эпизодов, описывающих его мужественное достойное поведение в самых опасных ситуациях.

Не раз рассказчица как будто удивляется двойственности его натуры: «Я понимала, что Эрнест далеко не подарок, но сердце у него было доброе, большое и щедрое» [I, с. 49] или, размышляя о любимом человеке, говорит о нем проникновенно и восторженно: «Как этот простак и грубиян умудрялся одновременно быть настолько мудрым и добрым? В нем было столько жизненной энергии, он так хотел сделать этот мир хоть немного лучше и вел себя так благородно – писал репортажи из района боевых действий, постоянно рискуя жизнью, хотя уже был Эрнестом Хемингуэем. Писателем с большой буквы» [I, с.123]. В этих словах, возможно, сказано что-то очень важное о писателе. На фоне этого важного все остальное: и его боязнь публичных выступлений, и вспыльчивость, и подчас грубые шутки – кажется несущественным. И, конечно же, остается тайной его талант. Читая его произведения, М. Геллхорн каждый раз восхищается умением «подбирать правильные слова и, как будто гвозди, метко и уверенно «вбивать» их в «доску» сюжета…» [I, с.22].

Многие авторы удивляются жестокости критиков, которые могли сказать о некоторых его романах (кстати очень популярных у читателей, например, «Иметь и не иметь» - «To Have and Have Not», 1937) – «непрофессиональный», «пустой», «неглубокий» [I, с.164]). Марта Геллхорн объясняет причину этой суровости так: «Хемингуэй еще на старте своей карьеры… установил для себя планку так высоко, что брать ее каждый раз было просто нереально» [I, с. 161]. В романе есть подлинно лирические восторженные изречения повествователя, когда, например, она пытается передать то волнение, которое испытывает, читая его роман «По ком звонит колокол»: «Его слова были прозрачны, словно родниковая вода, они ласкали слух, как музыка, и трогали до слез» [I, с. 239]. Она не пытается объяснить тайну его удивительного стиля, признаваясь: «Я не завидовала тому, как прекрасно пишет Хемингуэй. Разве можно завидовать ветру, который раскачивает пальмы у нас под окнами?» [I, с. 240].

Итак, два человека, столь близкие по вкусам, интересам, так хорошо понимающие друг друга, расстаются. И сама Марта объясняет это так: «Мы оба действительно любили друг друга… Оставалось разобраться, как нам жить вместе, и это было самое трудное. Два творческих, темпераментных и страстных человека под одной крышей» [I, с.400].

Завершая эту историю любви, Мег У. Клейтон, вспоминает стихотворение Роберта Браунинга, столь любимого Мартой Геллхорн, «Жизнь в любви»:

Возлюбленная! Вновь ты убегаешь?
Возможно, недостоин я тебя.
Ты – это ты. А я всего лишь я…
И быть со мной ты больше не желаешь? [I, с.447].

Этой грустной кодой нам хочется завершить короткий разбор романа Мег Уайт Клейтон. Как всякое талантливое произведение оно сообщает нам не только новые знания о событиях и героях, но и свое особое звучание, ну, например, как любимые Эрнестом Хемингуэем «Баллада N3» или «Мазурка ля минор» Ф. Шопена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мег Уайт Клейтон. Прекрасные изгнанники. Санкт-Петербург, «Азбука-Аттикус», 2021 (Meg Waite Clayton. Beautiful Exiles. Amazon Publishing, 2018)
2. Мэри Дирборн. Эрнест Хемингуэй. Первая полная биография. Москва, изд. «Эксмо», 2018 (Mary V. Dearborn. Ernest Hemingway. A Biography. Associated

Press, 2017.
3. А.Б. Мурза, Т.Л. Алферова. О жанре «биографии»: достоинства и недостатки. Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», N9, 2025
4. Ernest Hemingway. The Sun Also Bises. New York, Charles Scribner's Sons, 1956
5. E. Hemingway. A Farewell to Arms. Progress Publishers, Moscow, 1969
6. E. Hemingway. For Whom the Bell Tolls. Harmonds worth, Middlesex, 1957.

© Мурза Александра Борисовна (murzax@gmail.com), Алферова Татьяна Леонидовна (t.alferova@bk.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.39

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗОЛУШКИ ИЗ СКАЗОЧНОГО ОБРАЗА В ГЕРОИНЮ ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА XXI ВЕКА

TRANSFORMATION OF THE FAIRYTALE IMAGE OF CINDERELLA IN THE GRAPHIC NOVEL OF THE TWENTY-FIRST CENTURY

O. Pospelova

Summary: This article focuses on the modification of the image of Cinderella in the latest graphic adaptations. Using the examples of the graphic novels «Grimm Fairy Tales» by J. Brusha, «Fables» by B. Willingham, «From Fabletown with Love» and «Tales are Forever» by Ch. Roberson, «The Prince and the dressmaker» by J. Wang, «The Avengers Academy» by Ch. Gage and «Moon Knight» by J. McKay, the vectors of transformation of the familiar image in the context of the general idea of each of the novels are considered. The methods of research are based on modern media theory, which claims the influence of the medium not only on the quality of the message, but also on the organization of the message itself on the initial acquaintance with the hero, on the way the hero is presented when he or she first appears. The comparative method proposed by A.N. Veselovsky is used to interpret the connection between plot and image. The purpose of this paper is to investigate the changes in the treatment of Cinderella as the story transitions from prose literature to the graphic novel: how the image of Cinderella changes (Brusha, Willingham, Roberson, and Wang), what attributes of the heroine are borrowed by mass culture (Gage and McKay).

Keywords: Cinderella, fairy tales, folklore, graphic novel, visual image, mass culture, transformation.

Поспелова Ольга Сергеевна
Аспирант, Российский государственный гуманитарный университет, (г. Москва)
olenka0799@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена модификации образа Золушки в новейших графических адаптациях. На примере графических романов «Сказки братьев Гримм» Дж. Бруша, «Сказки» Б. Уиллингхэма, «Из Фэйблтауна с любовью» и «Сказки навсегда» К. Роберсона, «Принц и швея» Дж. Ванг, «Академия Мстителей» К. Гейджа и «Лунный рыцарь» Дж. Маккея рассматриваются векторы трансформации привычного образа в контексте общей идеи каждого из романов. Методы исследования основаны на современной медиатеории, утверждающей влияние медиума не только на качество сообщения, но и на организацию самой подачи сообщения, в частности, на начальное знакомство с героем, на способ представления героя при первом его или ее появлении. Для интерпретации связи сюжета и образа привлекается сравнительный метод, предложенный А.Н. Веселовским. Целью работы является исследование изменений трактовки Золушки при переходе сюжета из прозаической литературы в графический роман: как изменяется образ Золушки (Бруша, Уиллингхэм, Роберсон и Ванг), какие атрибуты героини заимствуются массовой культурой (Гейдж и Маккей).

Ключевые слова: Золушка, сказки, фольклор, графический роман, визуальный образ, массовая культура, трансформация.

Сказка – это не просто фольклорный или литературный текст, который родители транслируют своим детям перед сном. Прежде всего, сказка передает человеку некое знание о существующих архетипах, а дети, слушая сказки, переносят на себя характеры их героев. Если сказка влияет на ребенка, на его подсознание и восприятие реальности, как отмечает Беттельгейм, то, проанализировав избранные графические романы, мы сможем охарактеризовать тенденцию изменений в образе Золушки и связанных с ней атрибутов. Графические романы взаимодействуют с архетипами более сложным образом: архетипы остаются узнаваемыми, но читатель отождествляет себя с активно действующим субъектом, что отвечает и характеру медиа, и господству феминистских и активистских идей среди целевой аудитории графических романов.

Сюжет Золушки – один из древнейших в фольклоре разных стран. Изначально не было какого-то определенного героя, названного Золушкой или Зольником и фиксированной истории о ее/его судьбе до воцарения на престоле. Прототипами образа Золушки в языческие времена являлись боги возрождения и колдовства: например, Осирис в древнеегипетской мифологии, Геката из мифов Древней Греции, Марра или Морана из славянской мифологии, а также образ Золушки присутствовал в солярном мифе об Авроре – богине зари – и фигурировал в фольклоре разных стран. Хотя ни один из героев не носит привычное нам имя «Золушки», однако именно боги возрождения, перерождения и колдовства положили начало сказки о бедной и несчастной девушке.

Мифологическая семантика, как всегда, считывается не столько в имени и общих свойствах сюжета, сколько в атрибутах: чертах внешности или предметах. Во многих версиях Золушки большую роль играет некий сундучок: героиня либо складывает в него останки матери или дорогого ей животного-помощника, либо в него складывают отрубленную руку героини, либо он является орудием убийства – так Зезолла, итальянская версия Золушки, убивает свою первую мачеху, отрубив ей голову крышкой сундука [20, с. 445–449]. В этом мотиве нельзя

не усмотреть влияние мифа об Осирисе и о том, как Сет погубил его, заперев в ларце, а, по некоторым версиям, разрубив брата. Как Исида на некоторое время сумела оживить Осириса, собрав воедино разрубленное тело, так и Богоматерь в конце средневековой легенды помогает «Золушке» и возвращает ей отрубленную руку.

Другая область мифологической семантики — это возвращение героини в новом облике, в котором ее сначала не узнают, но который прямо следует из ее мифологической функции. Нельзя не заметить и влияние образа Гекаты на сверхъестественные способности героини: в некоторых версиях героиня сама не чужда колдовскому мастерству, в других влияние образа богини проявляется в тройном появлении Золушки на празднике. Марра, или Морана, повлияли на появление образа Золушки в славянских сказках: так в сербской сказке «Пепелюга» 1914 года героиню зовут Марра, а дух матери, превращенной незадолго до смерти в корову, помогает девушке выполнить все сложные задания, которыми ее обременила мачеха [19, с. 224-230]; в неославянской мифологии присутствует миф о Моране, возвращающей огонь в Ирий [5, с. 133-140], а также сказка о Василисе и Бабе-Яге – поэтому славянские «Золушки» довольно часто связаны с потусторонним миром и колдовством, ведь им помогают волшебные куклы, а антагонистом выступает Баба-Яга – олицетворение перехода из мира живых в мир мертвых.

Золушка в восприятии читателя, слушателя и зрителя середины XX-начала XXI века существенно отличается от ее первоначального образа: если ранее, в легендах и сказках Золушка была хитроумной героиней, которая после своего «happily ever after» могла как пощадить своих врагов, так и заставить их умирать мучительной смертью, то современная Золушка чаще всего может предстать более наивной героиней и уж точно не мстительной фурией. Сложность современных медиа, требующих всё более разветвленных и необычных сюжетов, не сводимых к адаптирующим схемам литературной сказки, и внимание массовой культуры к архаическим сюжетам, позволяет возродить память о мифологическом прообразе Золушки: она не совсем положительный персонаж, но и не явно отрицательный – совершая героические поступки для своей выгоды, она может помочь и остальным, но в то же время она делает что-то, думая лишь о себе.

Настоящим стимулом для утверждения образа Золушки-активистки, разумеется, стала нормализация феминизма в массовой культуре, что можно даже отметить по изменениям в мультипликационных фильмах: например, если раньше женские персонажи в мультфильмах «презентовались как пассивные социальные акторы» [18, с. 67], то сейчас мы можем «наблюдать актуальные реалии, характерные скорее для современного общества, в котором происходит движение в сторону пересмотра традиционных ценностей» [18, с. 72].

Последние пятьдесят лет индустрия комиксов завоевывает все большее место в медиапространстве: теперь их герои появляются не только на страницах графического романа, но также переходят в мультсериалы, сериалы, фильмы, мультфильмы и компьютерные игры. Так и Золушка, появившись на страницах комикса Билла Уиллингхэма, создает новую версию известного с детства сказочного персонажа: своенравная героиня сама может постоять за себя и ей не нужен принц, который спасет ее от злой мачехи и сводных сестер. Золушка Уиллингхэма открывает перед читателями иное прочтение древнего образа и позволяет героине скинуть оковы некоей беспомощной замарашки, полагающейся лишь на помощь феи крестной – ярлык, навязанный образу Золушки с экранизацией Уолта Диснея 1950 года, считающийся поддерживающим рутинные традиционные семейные и социальные отношения.

С 2002 по 2015 годы Билл Уиллингхэм выпустил 150 выпусков комикса, посвященного одной огромной вселенной: мировым сказкам. Хотя главными персонажами всей серии являются Бела Снежка, Бигби (Серый волк), Роза Ала, Принц лягушка и Джепетто, Золушке также отведена важная для сказок роль: Уиллингхэм делает из бедной несчастной девушки супершпионку, которой ближе кровавые разборки, а не долгие дипломатические разговоры. Стоит отметить, что Уиллингхэм придумывает сложную систему градации персонажей: так автор отмечает, что все сказки, по сути, бессмертны и не стареют, но если по людским меркам их смертельно ранят, то только от популярности персонажа зависит, выживет он или нет. Например, Златовласка, раненная Бигби, умирает после падения с обрыва, в то время как Золушка с тяжелыми ранениями возвращается к обычной жизни через несколько недель.

Впервые читатель видит Золушку обучающейся фехтованию у Синей Бороды, который пытается уязвить героиню за недостаточное мастерство, говоря, что она «не на балу в хрустальных башмачках» [10, с. 41]. В этом же эпизоде мы узнаем, что героиня не любит вспоминать прошлое и не переносит любое воспоминание о том эпизоде жизни, когда она недолгое время была принцессой. Поэтому она решает в ответ уколоть и Синюю Бороду, сказав, что Роза Ала – его тайная невеста – мертва, за что барон в ярости наносит шпагой удар по Золушке, раня ее. Позже читателям раскрывается жизнь героини до побега из Родных земель: так мы узнаем, что она была третьей женой Прекрасного принца [11, с. 89], а во время войны между Империей с разными сказочными королевствами помогла ему не попасть на войну, все еще притворяясь его женой, хотя они были на грани развода [11, с. 229].

История Золушки и развитие ее индивидуальности показаны нам в отдельных выпусках серии «Сказки», по-

священным шпионским и дипломатическим миссиям героини. В выпуске «Золушка-либертина» Бигби отправляет Золушку на задание в Париж: она должна разоблачить сказку-предателя – Икабота Крейна. Притворившись, что она влюблена в него и хочет выйти за него замуж, Золушка заставляет Крейна рассказать всю правду о том, что на самом деле он привержен Империи, ненавидит действующую в Сказкитауне власть, а также просит написать досье на каждую сказку, проживающую на Ферме и в Сказкитауне. Икабот не замечает подвоха в просьбе девушки и подписывает все документы, написанные им о перебравшихся в мирские земли сказках, искренне радуясь будущей гибели всех сбежавших из Родных земель героев и воцарению надо всеми Империи. После подписания договора появляется Бигби и вершит правосудие: чтобы оставить Золушку секретным агентом, он должен избавиться от Крейна, так как тот теперь знает о том, что девушка на самом деле не «злющая бывшая жена» [12, с. 15] Прекрасного принца, живущая на деньги от обувного магазина «Хрустальный башмачок», а секретный агент разведки.

В выпусках «Жили долго и счастливо» [14, с. 113–118] и «Большие и маленькие» [14, с. 155-179] рассказывается, как Золушка налаживала дипломатические отношения между Сказкитауном и Заоблачным королевством: она договаривается об обоюдовыгодном союзе, благодаря которому великанам будут предложены современные технологии, а Заоблачное королевство даст возможность агентам Сказкитауна перемещаться по своей территории в разные части Родных земель.

В двух выпусках «Авантюра» [16, с. 33–81] рассказывается о новом задании Золушки: она должна спасти Пиноккио из плена и вернуть его в Сказкитаун. Пиноккио покинул друзей из Сказкитауна ради отца, думая, что тот остался таким же добрым, каким был при его создании. Однако, осознав, что его отец является злым императором, выкачивающим силы из Голубой феи, Пиноккио покидает Родные земли, желая вернуться к друзьям. Но Джепетто не мог просто отпустить сына и отправил за ним своих агентов – злых сказок во главе с Гензелем. После того, как Золушка спасает Пиноккио из рук аргентинской мафии, они попадают в плен Гензеля, который связывает Золушку и забирает Пиноккио. Высвободившись из плена, Золушка отправляется в погоню за Гензелем и освобождает Пиноккио. Недалеко от родного квартала на Золушку нападают брат и сестра Пиноккио, но последний говорит, что его не нужно защищать от Золушки, так как он с ней по своей воле и только благодаря ей жив. Однако в ходе потасовок героиня оказывается достаточно сильно ранена и попадает в больницу, из которой вскоре ее забирают Бигби и Снежка.

Кроме каких-то выездных операций, Золушка также занимается допросами злых сказок в подземельях Сказкитауна: в выпуске «Скверные сезоны: Суровая осень» [13, с. 81–105] героиня вместе с Бигби и Чудовищем допрашивает голову деревянного солдата, работавшего на Империю, а в выпуске «Славный принц: Мухолов» [15, с. 9-33] она ведет допрос Бабы Яги, случайно открывая одну из тайн Сказкитауна.

Можно заметить, что, хотя Золушка и присутствует в мире сказок Уиллингхэма, лично ей посвящено только пять выпусков. Однако, как сказочный персонаж, на которого любят ссылаться, Золушка довольно популярна: ее упоминают, говоря о фехтовании, Прекрасном принце и довольно часто в графическом романе присутствуют аллюзии на хрустальную туфельку – как на одноименный обувной магазин Золушки, так и на связанный лично с героиней сказочный атрибут.

Однако, как и все сказки, история Золушки тоже имеет свой конец: во время борьбы между сестрами Белой Снежкой и Розой Алой, Золушка занимает сторону Снежки и берет у нее задание – устранить Фрау Тотенкиндер, колдунью, помогающую Розе волшебством. Золушка использует все магические амулеты, некогда полученные от Тотенкиндер во время шпионских заданий, чтобы ослабить колдунью в бою. В выпуске «Прощание» рассказывается история смерти Золушки: благодаря амулетам девушка смогла довольно долго противостоять колдунье, и борьба их была так сильна, что разрушила большую часть замка, в котором живут сказки. Выбравшись из-под завалов, наполовину сгоревшая и лишившаяся кожи Золушка, которую держит на ногах «чистое упрямство» [17, с. 257], идет к еле живой Тотенкиндер и забивает ее хрустальным башмачком, после чего падает замертво.

В 2009–2011 годах Крис Роберсон выпускает два спин-оффа по истории приключений Золушки: «Из Фейблтауна с любовью» и «Сказания навсегда». Обе серии дополняют образ Золушки секретного агента новыми деталями, преображая героиню в женскую версию Джеймса Бонда, что подтверждает аллюзия в названии серии «Из Фэйблтауна с любовью» на роман Яна Флеминга «Из России с любовью». Так как непосредственно в серии «Сказок» читателю довольно мало рассказано о Золушке, то спин-оффы восполняют эту недосказанность: в каждом из выпусков рассказывается немного о первых миссиях героини, которые так или иначе связанны с ситуациями из «нашего времени».

В серии «Из Фейблтауна с любовью» рассказано о том, что Золушка была завербована Бигби в 1812 году и ее отправили на задание во Францию, чтобы она вернула нажившую проблемы в мире людей сказку домой; в 1862 году героиня помогает прекратить рабство, останавливая Белль Бойд в Мериленде; в 1942 году она вместе с Бигби попала в плен к фашистам в Париже; в 1963 году

Золушка выследила шпиона в Западном Берлине, передававшего информацию из американского посольства восточногерманской разведке. Главный сюжет серии также завязан на теме борьбы с рабством: центральными персонажами являются Золушка и Аладдин, в детстве пережившие рабство и нищету, а кажущиеся антагонистами героини – наложницы из восточных сказок – также были в некоем роде рабстве и, будучи наложницами султана, чувствовали себя одновременно и нимфами, и подобием имущества. В четвертом выпуске «Город суфражисток» присутствует отсылка на реальные социальные проблемы: наложницы поднимают вопрос неприятия европейскими сказками восточных, ведь за все время их присутствия в Фейблтауне, бывший мэр (Прекрасный принц) так и не запомнил, что их три, а не четыре.

Серия «Из Фейблтауна с любовью» рассказывает о том, как Золушка с Аладдином пытались остановить поставку волшебных артефактов в мир людей и поиски приводят их на легендарный остров Ультима Туле. На острове все ходят счастливыми, а грустных блюстители порядка уводят в темницу, что и случилось с Аладдином. Как только Золушка нашла диссидентов, героиня переоделась прислугой, прошла в замок и нашла Аладдина прикованным к пыточному колесу. После освобождения друга Золушка встречается с главным антагонистом серии – Феей-крестной. Так читатель узнает, что Фея-крестная, пытаясь осчастливить всех, потеряла свою волшебную силу и ее хватает лишь до полуночи, а ночью ее чары не действуют. Сойдя с ума от несчастий, окружавших ее, Фея-крестная становится узурпатором: она убивает Короля Валемона, правителя Ультима Туле, продает заряженные ее волшебством артефакты, приобретая обычное оружие для долгой шестимесячной ночи на острове, когда ее силы перестанут действовать. Золушка призывает на помощь мышонка Дигори, который перематывает время на позднюю ночь, и Фея-крестная остается беспомощной с толпой обозленных на нее жителей острова.

Серию «Из Фэйблтауна с любовью» продолжает другая серия Криса Роберсона «Сказания навсегда». В шести выпусках рассказывается о том, как Золушка раскрывает «Теневой Фэйблтаун» – организацию из славянских, африканских, европейских и азиатских сказок, которые выбрали не централизацию, как американское сообщество сказок, а расселились по всему восточному полушарию. У «Теневого Фэйблтауна» также, как и у американской общины, есть свой секретный агент: Дороти из Волшебной страны Оз. Дороти выступает антагонистом серии и пытается ликвидировать Золушку, а ее сообщником является паук Ананси, помогающий заманить Золушку в Рим под видом сказки, желающей покинуть «Теневой Фэйблтаун». Не сумев избавиться от Золушки в 1980-х, Дороти придумывает хитрый план: под видом Ивана Дурака Дороти просит помочь избежать смерти от Тугарина Змея, узурпировавшего власть в славянских сказках после развала Советского Союза. Заманив Золушку в страну Оз, Дороти пытается сбросить ее в окружавшую страну смертельную пустыню, однако во время драки на дирижабле девушка выскальзывает из своих серебряных башмачков и, споткнувшись, падает вниз.

В данной серии Роберсон ставит против Золушки антагониста, чья история и жизнь как в кривом зеркале отображает жизненный путь Золушки: хотя героиня попала в мир людей немного раньше Дороти, последняя была моложе и свободолюбивее, поэтому имела репутацию сумасшедшей и неуязвимой наемницы. Золушка и Дороти были «хранителями» Фэйблтауна и «Теневого Фэйблтауна», отстаивая права защищаемого сообщества, но если первая отстаивала свободу выбора и боролась лишь за то, что считала добром, то вторая работала там, где больше платили и наводила беспорядок везде, куда бы ни ступала ее нога.

В выпусках, посвященных лишь Золушке, нам раскрывается современный образ героини: девушка устала от того, что ей указывают как надо жить, чтобы быть счастливой – она сама знает, что делает ее счастливой и это не замужество, а адреналин, получаемый во время драк, и свобода действий. Фея-крестная одарила Золушку тем, чего желала сама. Героиня, напротив, желала просто свободы от угнетения, а не переход от злой мачехи к бытовым проблемам с Принцем. Уиллингхэм и Роберсон предлагают нам увидеть в Золушке не светловолосую беспомощную девушку (образ, созданный в середине XX века в массовой культуре), а древний образ героини, которая не боится общаться с богами и связана с магической силой, а если есть необходимость, то Золушка может и сама отомстить антагонисту. Если в XX веке Золушка предстает понимающей и прощающей героиней, то в серии «Сказок» Золушка, как и ее архаичный прообраз, без сожаления убивает «злодеев».

В 2006 году Джо Бруша выпускает первый том серии графических романов «Сказки Братьев Гримм», в который входит и история о Золушке. В своей серии Бруша переосмысливает сказки и их влияние на повседневную жизнь. Во всей серии центральным героем является рассказчица, предлагающая «потерявшимся» людям сказку, которая направит их в нужном направлении. Все истории отличаются от тех версий литературных сказок, к которым привык читатель XXI века. История Золушки – это история студентки Синди, которую не принимают в группу поддержки, и та решает убежать от реальности, посетив лекцию о сказках. Лектор рассказывает сказку о Золушке, в которой над героиней издеваются мачеха и сводные сестры, а за любой проступок девушку бросают в подвал. Находясь во тьме, Золушка слышит голоса, которые предлагают ей в обмен на бессмертную душу новую жизнь, на что девушка соглашается. Золушка по-

сещает бал, теряет туфельку, продолжает неузнанной работать прислугой, но Фея-крестная обещает героине, что скоро все изменится. Единственное, что хочет девушка, кроме как вырваться из рабства, так это отмщения и ее благодетельница помогает в осуществлении мечты: сводных сестер насмерть заклевывают вороны, а мачеха падает в подвал, в котором ее мучают демоны.

История Бруша также возрождает древний вариант фольклорной сказки о Золушке: в восточных сказках на данный сюжет сестры и мачеха оказывались сварены заживо, ослеплены, завалены камнями, а в более поздних европейских сказках, преимущественно в германских, мачеху скидывали с обрыва в бочке с гвоздями, или же сводных сестер ослепляли голуби, являвшиеся помощниками Золушки. Также данный вариант истории о Золушки помогает в XXI веке воссоздать изначальный образ героини: девушка не ждет, что за нее сделают всю работу некие волшебные помощники, но ей нужна некоторая сверхъестественная помощь, чтобы вырваться из оков, которыми ее опутала новая семья.

Джен Ванг в графическом романе «Принц и швея» предлагает новый образ как Золушки, так и принца. Если ранее главным атрибутом героини была туфелька, то после экранизации Уолтом Диснеем, в которой первое платье создается мышками на чердаке Золушки, героиня чаще стала ассоциироваться со швейным делом, и Ванг использует этот образ, создавая Фрэнсис – героиню, олицетворявшую Золушку в комиксе «Принц и швея». Злой мачехой является работодатель Фрэнсис, а счастливым «билетом на бал» – платье, которое сшила героиня для одной из посетительниц праздника в королевском дворце. Принц Себастьян оказывается влюблен в платье и просит помощника найти его создателя. Отыскав Фрэнсис, девушку приводят в замок, чтобы она создавала наряды для некоей таинственной особы.

В комиксе Ванг, в отличие от многих пересказов сказок, будто бы создается два образа Золушки: швеи Фрэнсис и принца Себастьяна, переодевающегося по ночам в рыжеволосую Леди Кристаллию. Так Фрэнсис шьет наряды для ночной жизни Себастьяна, скрывая этот факт, ведь если узнают, что она создает прекрасные наряды Леди Кристаллии, то поймут, что принц ведет двойную жизнь. Однажды рассорившись, Фрэнсис и Себастьян расходятся, принц оказывается раскрыт и, не пережив позора, бежит из замка. Но, узнав, что Фрэнсис выпускает коллекцию одежды для первого супермаркета в мире, он возвращается в Париж. Обнаружив, что владелец просил создать одежду для повседневной жизни, Себастьян замечает подруге, что не стоит жертвовать своей индивидуальностью ради признания общества. Фрэнсис говорит, что модели не согласятся надеть необычные наряды, созданные для Леди Кристаллии, и в повествовании появляется король, приказывающий страже помочь «принцу и швее сделать все, что бы они не попросили» [3, с. 257]. И так королевская стража, принц и сам король переодеваются в платья Фрэнсис, а после выступления король на вопрос героини о том, почему он решил помочь, отвечает: «Когда я обо всем узнал, то подумал, что жизнь Себастьяна разрушена. Но, глядя на тебя, понял, что все будет хорошо. Потому что кто-то любит его несмотря ни на что» [3, с. 267].

История Джен Ванг является переложением современной повестки на иное время: писательница помещает проблему принятия своей идентичности в середину XIX века. Оставляя центральную историю без изменений (Золушка-Фрэнсис и принц Себастьян полюбили друг друга из-за бала), Ванг изменяет сюжет: Фрэнсис и Себастьян действительно становятся парой, но уже не принцесса, а принц потрясает окружающих своими великолепными нарядами. Фрэнсис становится ученицей знаменитого кутюрье, а Себастьян совмещает подготовку к воцарению на престол с выходами в свет в образе Леди Кристаллии.

Влияние образа Золушки и атрибутов, связанных с ней, заметно даже в произведениях, совсем не связанных со сказочным миром. Так в комиксе Кристоса Гейджа 2010 года «Академия Мстителей. Том 1» Вуаль (одна из учениц академии) думает про себя, что «в настоящем мире принц не спасает Золушку, он ***** (встречается – О.П.) с ее злобной сводной сестрой, и они сваливают на его “ягуаре”» [4]. Это замечание в духе времени, когда создавался комикс: в начале двухтысячных были популярны «перезагрузки» старой сказки о Золушке в современный контекст, в которых Золушка торжествовала в конце, однако в ходе развития сюжета юноши изначально обращали больше внимания на сестер девушки, а не на нее.

В 2022 году в комиксе «Лунный рыцарь» Маккея также появляется ссылка на Золушку: Зодиак, антагонист выпуска, говорит Лунному рыцарю, что он задолжал несколько оплеух с прошлого раза, но его «карета вот-вот превратится обратно в тыкву» [6]. Карета – или любое другое средство передвижения – превращенная в тыкву стала одним из самых популярных мотивов, связанных с Золушкой, так что довольно часто в абсолютно разных произведениях можно заметить ссылку на данный сказочный атрибут.

Золушка снискала славу являясь фольклорным, мифологическим героем, частью средневековых легенд и первых литературных сказок. В современной графической литературе образу бедной и несчастной девушки также уделено достаточно много места, так как он может быть использован для транслирования современных идей. Будучи героиней, символизирующей изменения, перерождения, судьбу и колдовство, Золушка может

передать ту идею, которую в нее вложит автор, и идеально впишется в сюжет, ведь, в отличие от многих других сказок, Золушка не тот персонаж, которого можно представить только в одном определенном виде. Такой свободой пользуются и авторы графических романов, преобразуя образ Золушки и расширяя его возможности. Так героиня фольклорных и литературных сказок в XXI веке предстает перед читателями не только в амплуа гонимой мачехой девушки, которой чудо-помощник или фея крестная помогает преодолеть тяжелые испытания и вернуть утраченный социальный статус. В графических романах Золушка зачастую представлена девушкой, готовой бороться за свою свободу и идеи без посторонней помощи, а использование ее образа в произведениях довольно часто является аллюзией на гендерное или социальное неравенство. Так Золушка из фольклорного образа, отсылавшего на обряд инициации, перешла в современной культуре в образ, главной идеей которого является не переход из девушки в женщину, а трансляция образа героини, поднявшейся против устоявшихся внутриродовых, социальных или гендерных традиций, гнетущих ее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беттельгейм Б. Золушка / Б. Беттельгейм // О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок / пер. с англ. Е. Семеновой. — М.: ИОИ, 2020. — С. 351–413.
2. Бруша Дж. Сказки Братьев Гримм. Том Первый / пер. с англ. Н. Кантышев. — Спб.: ООО «НОЛЬПЕЛЬ», 2015. – 186 с.
3. Ванг Дж. Принц и швея / пер. с англ. М. Давыдовой. — М.: Издательство АСТ, 2022. – 288 с.
4. Гейдж К. Академия Мстителей. Том 1 / пер. с англ. Р. Хубиев. М.: Эксмо, 2019. – 400 с.
5. Иликаев А. Большая книга славянских мифов. М.: Эксмо, 2020. С. 133–140.
6. Маккей Дж. Лунный рыцарь. Гороскоп. Часть 2 / пер с англ. Г. Старостин. М.: Alpaca, 2022. – 20 с.
7. Роберсон К. Золушка: Из Фэйблтауна с любовью. Электронный ресурс. Режим доступа: https://com-x.life/1182-zolushka-iz-feybltauna-s-lyubovyu-read.html (дата обращения: 16.02.23).
8. Роберсон К. Золушка: Сказания навсегда. Электронный ресурс. Режим доступа: https://com-x.life/1103-zolushka-skazaniya-navsegda-read.html (дата обращения: 16.02.23).
9. Страбон. География. Часть вторая. Книги XI–XVII / пер. с др.-греч. Г. Стратановского. СПб.; М., 2021. С. 306–361.
10. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 1 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 272 с.
11. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 2 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 272 с.
12. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 3 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 232 с.
13. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 4 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 296 с.
14. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 6 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 232с.
15. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 8 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 240 с.
16. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 9 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 376 с.
17. Уиллингхэм Б. Сказки. Книга 15 / пер. с англ. А. Глебовской. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. – 376 с.
18. Шихавцова П. Гендерные режимы в мультфильмах или о том, какой должна быть современная Золушка // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020. Т. 12. № 1. — С. 65–80.
19. Woislav M. Petrovitch. Pepelyouga. Hero Tales and Legends of the Serbians – Great Britain: The Ballantyne Press, 2007. — P. 224-230.
20. Zipes J. The Great Fairy Tale Tradition: From Straparola and Basile to The Brothers Grimm. Giambattista Basile. — New York, London: Norton&Company, 2001. — P. 445-449.
21. Zipes J. Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre. — New York: Taylor & Francis Group, cop. 2006 – P. 91-129. 348 p.

© Поспелова Ольга Сергеевна (olenka0799@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.40

ПРАВОВОЙ ДИСКУРС ВО ФРАНЦУЗСКИХ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ И ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНЫХ АКТАХ XVI ВЕКА

LEGAL DISCOURSE IN FRENCH LEGISLATIVE AND LAW ENFORCEMENT ACTS OF THE 16TH CENTURY

S. Rozhkova

Summary: The article examines legal discourse based on French legal texts of the 16th century. Written sources are divided into two blocks: legislative and law enforcement. In this article the first block is represented by royal edicts and ordinances, the second by minutes from the RENUMAR archive. The objectives of the study include determining the common features and differences in legal discourse depending on its affiliation with the legislative or law enforcement area. The formal organization of the text, stylistic features, and choice of language are described. When analyzing law enforcement documents, the issue of the presence of elements of the notary's authorial style in them is considered.

Keywords: legal discourse, 16th century, legislative acts, law enforcement acts, Middle French, Latin in legal acts.

Рожкова Серафима Дмитриевна
Преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
sima.rojkova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается правовой дискурс на материале французских правовых текстов XVI века. Письменные источники делятся на два блока: законодательные и правоприменительные. Первый блок представлен королевскими эдиктами и ордонансами, второй – минутами из архива RENUMAR. В задачи исследования входит определение общих черт и различий правового дискурса в зависимости от его принадлежности к законодательной или правоприменительной области. Описываются стилистические особенности, формальная организация текста, выбор языка. При анализе правоприменительных документов рассматривается вопрос наличия в них элементов авторского стиля нотариуса.

Ключевые слова: правовой дискурс, XVI век, законодательные акты, правоприменительные акты, среднефранцузский язык, латынь в правовых актах.

Известно, что правовой дискурс во Франции представлен большим количеством самых разнообразных источников и документов [8, p. 210]. В связи с этим и сам французский язык права весьма разнообразен: «правотворчество, толкование, правоотношения, реализация и применение права как стадии правового регулирования имеют свои характерные особенности правового дискурса» [5, с. 59]. Как отмечает юрислингвист Жерар Корню в труде «Linguistique juridique», на сегодняшний день одном из самых авторитетных среди исследований, посвящённых французскому языку юриспруденции, первостепенное влияние на правовой дискурс оказывает то, кто именно на нём «говорит», что позволяет поделить все правовые тексты на два типа: составленные теми «qui l'édictent (législateur)» или теми, «qui le disent (juges)»; иначе говоря, «tous ceux qui concourent à la création et à la réalisation du droit» [8, p. 17]. Конечно, Ж. Корню здесь пишет о современном языке права, но такой подход будет применим в том числе и к правовому дискурсу в историческом аспекте.

В данном исследовании мы анализируем правовой дискурс эпохи французского Возрождения. Особенности современного юридического языка в зависимости от конкретной сферы его употребления не раз становились предметом пристального внимания лингвистов. Тогда как французский юридический дискурс удалённых от современности периодов рассматривается либо в рамках анализа узкого перечня документов, недостаточных для сравнения законодательного и правоприменительного дискурса; либо, наоборот, обобщённо, в противопоставлении языку устного бытового общения. Это осложняет понимание характера правового дискурса и его роли в истории становления общеупотребительного французского. Например, Ж. Пикош пишет о влиянии юридического языка на стабилизацию среднефранцузского и формирование государственного языка во Франции: «le droit fixe la forme et le sens des mots, rend usuelles des locutions et des formules précises; sa langue tend a s'imposer comme modèle et à devenir "langue d'Etat"» [19, p. 386]. С другой стороны, та же исследовательница приводит противоположные этому утверждению слова Монтеня, жалующегося на непонятность юридического наречия: «Pourquoi, est-ce que notre langage commun, si aisé à tout autre usage, devient obscur et non intelligible en contrats et testaments?» [19, p. 386].

Цель нашего исследования – прояснить причину таких противоречий и показать, каковы были особенности правового дискурса XVI века с учётом его внутреннего разделения на законодательный и правоприменительный.

В рамках работы мы применяем метод комплексного исторического анализа О.В. Борхвальдт [1, с. 53]. Сама Ольга Викторовна обращается к данному методу в терминоведческой работе. Комплексный исторический анализ терминов подразумевает, что при исследовании особенностей и преобразований лексики необходимо

учитывать исторические условия её появления и функционирования. На наш взгляд, данный метод эффективен не только в лексикологических исследованиях, но и как инструмент анализа специального дискурса в историческом аспекте.

Правовым дискурсом мы, опираясь на Жерара Корню, считаем «tout discours qui a pour objet la création ou la réalisation du droit» [8, p.15]. Материалом исследования для нас послужили королевские ордонансы из фонда электронной библиотеки Gallica и юридические акты (в первую очередь – доверенности), опубликованные архивом RENUMAR.

Прежде всего, отметим общеязыковой и социальный контекст функционирования правового дискурса во Франции XVI века. В это время в среднефранцузском языке как таковом протекает ряд важнейших процессов. Одной из характерных черт данного периода является непрерывное развитие (и, собственно, становление) национального письменно-литературного языка: французские гуманисты активно трудятся над обогащением родного наречия и ратуют за его престиж, а централизация власти способствует возвышению французского диалекта Иль-де-Франс над всеми прочими (см. A. Rey [20, p. 272–274, 278, 280, 283, 298–300]). Французский становится языком литературы, науки и философии; французские издательства выпускают переводы античных и современных трудов. К тому же, наблюдается и рефлексия о самом языке: учёные эпохи Возрождения (в частности, Л. Мегре, П. де Ронсар, Ж. дю Белле) задумываются о заимствованиях из латыни, других романских языков, французских диалектов [15, p. 64–74]; создаются первые грамматики, в которых французский описывается по образцу латинских трудов [20, p. 339–347]. Ж. Пикош характеризует среднефранцузский, которому соответствуют XIV–XVI столетия, как «*une période de rapide évolution*» [19, p. 384–388]. Также XVI век выделяется общей тенденцией к завершению лингвистических процессов, начавшихся и протекавших в XIV–XV веках. При этом правовая сфера играет не последнюю роль в развитии французского национального языка, так как в ней, с одной стороны, происходит закрепление статуса королевского диалекта как государственного; а с другой – в ней же наблюдается «столкновение» вариантов народного языка (в том числе и престижного парижского) с латынью, на которой были записаны многие источники права. Более того, в правовом дискурсе происходит наложение разных стилей: официального языка письменных законодательных актов и языка судебных протоколов, свидетельских показаний, жалоб и прочих документов, которые могли сохранять связь с устной речью. В нашем исследовании мы прежде всего постараемся выделить основные характерные черты законодательного языка, далее рассмотрим язык субъектов права в процессуальной правовой коммуникации, с тем чтобы затем определить их основные различия.

Законодательный правовой язык во Франции XVI века представлен главным образом королевскими указами (*grandes lettres patentes* ‘большие королевские грамоты’ (*édits* ‘эдикты’, *ordonnances* ‘ордонансы’, *déclarations* ‘декларации’); *petites lettres patentes* ‘малые королевские грамоты’ (*lettres royaux* ‘королевские грамоты’, *lettres de justice* ‘судебные грамоты’, *lettres de sceau plaqué* ‘грамоты с наложенной печатью’, *lettres de nomination* ‘грамоты о назначении’, *lettres de privilèges* ‘жалованные грамоты’)), которые имеют и собственную особую форму, и собственные особенности дискурса. В рамках этого исследования мы рассматриваем примеры *grandes lettres patentes* начала, середины и конца XVI века: это эдикты, ордонансы и декларации (которые далее мы будем обобщённо называть королевскими указами). Наш выбор обусловлен тем, что именно эти типы документов обращены к самому широкому кругу подданных.

Изучив законодательные акты Людовика XII (1499 года) [17], Франциска I (1539 года) [9], Генриха II (1551 года) [11], Генриха III (1583 года) [10] и Генриха IV (один документ 1595 и два документа 1598 годов) [14, 12, 13], мы можем выделить следующие общие черты:

1. все документы имеют единую формальную структуру (заглавие; обращение с приветствием; преамбула; сами постановления; надпись, дающая документу юридическую силу; сообщение о печати; дата; подпись короля)
2. они отличаются ясностью, подробностью изложения
3. с синтаксической точки зрения королевские указы характеризуются обилием длинных, часто сложных, предложений
4. составители королевских указов используют уже прижившиеся юридические термины для обозначения правовых явлений [3, с. 114]
5. в формулировках законов отсутствует немотивированное многословие [3, с. 114]
6. распространено использование штампов и клише
7. отсутствует латынь (за исключением прижившихся штампов: например, таких как *Item* в начале многих статей указов)

При этом работа с законодательными актами требует принимать во внимание, что они представляют собой дискурс строго кодифицированный, выверенный. Такие тексты являлись плодом тщательной работы составителей, проверялись и одобрялись парламентами, поэтому в них мы наблюдаем «парадный» вариант языка права. Его стилистическое своеобразие в общем языковом контексте XVI века видно при сопоставлении с сочинениями из других сфер – даже если рассматривать язык трудов учёных гуманистов. Это можно проследить на примере фрагментов из «Опытов» М. де Монтеня [18]в издании 1595 года (A), практического руководства для юристов Филибера Буайе [6] 1585 года (B) и ордонанса Генриха IV [14] 1595 года (C). Отметим, что для удобства и наглядно-

сти анализа мы используем материал, который объединяет тематическая близость (и литературный, и дидактический, и законодательный тексты посвящены вопросам права), а также эрудированность их составителей.

А. У Монтеня повествование ведётся от первого лица (*je*), содержит описание суда над ведьмами и мнение автора по данному вопросу. Притом авторский комментарий даётся развёрнуто, а о юридических сторонах процесса Монтень упоминает лишь вскользь. «Il y a quelques années, que je passay par les terres d'un Prince souverain: lequel en ma faveur, & pour rabattre mon incredulité, me fit cette grace, de me faire voir en sa presence, en lieu particulier, dix ou douze prisonniers de ce genre; & une vieille entres autres, vrayment bien sorciere en laideur & deformité, tres-fameuse de longue main en cette profession. Je vis & preuves, & libres confessions, & je ne sçay quelle marque insensible sur cette misérable vieille: & m'enquis, & parlay tout mon saoul, y apportant la plus saine attention que je peusse: & ne suis pas homme qui me laisse guere garroter le jugement par preoccupation. En fin & en conscience, je leur eusse plustost ordonné de l'ellebore que de la ciguë. *Captisque res magis mentibus, quam consceleratis similis visa*» [18, 722].

Рассказ Монтеня содержит неточные сведения (*un Prince souverain* ('один владетельный принц'); *dix ou douze prisonniers* (десять или двенадцать заключённых); *je ne sçay quelle marque insensible* (незнамо какой неуловимый признак)), образное адвербиальное выражение (*de longue main* ('давно')) и образную перифразу (*me laisse guere garroter le jugement par preoccupation*, что дословно означает 'я не позволяю скрутить мой рассудок предубеждением'). Также для описания желаемого судебного постановления Монтень использует иносказание: он пишет о необходимости назначения чемерицы (*plustost* <…> *de l'ellebore*), использовавшейся для врачевания душевных болезней в XVI веке, вместо цикуты (*que de la ciguë*) – средства казни Сократа. Подкрепляется эта позиция латинской цитатой из Тита Ливия: «Было больше похоже, что это – дело тронувшихся умом, а не преступников» [2, с. 482] (*Captisque res magis mentibus, quam consceleratis similis visa*).

В. Сочинение прокурора Филибера Буайе представляет собой развёрнутое описание правовых явлений (документы, действия, участники процесса), снабжённое примерами из реальных юридических документов и шаблонами для составления таковых. Текст, как и «Опыты» Монтеня, написан от первого лица (*je*). «Des offres. Tiltre VIII. Je fonderay ce tiltre sur la Loy *Favorabiliores* sont *Rei quam actores, ff. de Reg. Jur. l. arrianus, ff. de ac. et ob.* d'autant qu'il y a des plaideurs, lesquels voulans executer leurs passions & mauvaises volontez, soubz l'ombre, voisle, & manteau de Justice, intentent journellement des procez, qui ne peuvent estre empeschez, sinon par bonnes, suffisantes & raisonnables offres, & <…> celuy qui faict les offres, <…> se peut <…> demander les despens depuis lesdictes offres faictes. Mais les Juges ne peuvent excedder l'offre, <…> il faut que ladicte offre soit suyvie, sans en prendre une partie, & laisser l'autre, ou bien la corriger, ou changer, tout ainsi qu'entre les parties, *si quid oblatum sit id eo modo prorsus agnoscendum autreiiciendum, l. cum queritur, ff. de administr. tut*» [6, p. 198].

Несмотря на то, что данное сочинение – дидактическое и составлено юристом для юристов, в приведённом отрывке встречается оценочное и метафоричное описание злоупотребления правосудием (*voulans executer leurs passions & mauvaises volontez, soubz l'ombre, voisle, & manteau de Justice*), которое сообщает о правовом явлении в форме не только образной, но ещё и весьма многословной. Примечательно здесь и обилие латыни: на один абзац приходятся две латинские фразы, отсылающие к римским источникам права. Отметим, что сходная статистика использования латыни сохраняется во всех авторских описаниях Буайе. В то же время иллюстрирующие каждую авторскую рекомендацию шаблоны и цитаты аутентичных документов приводятся исключительно на французском языке. Не наблюдается в них и субъективных оценочных суждений: так, вместо экспрессивного «желая привести в исполнение свои страсти и злой умысел под сенью, прикрытием и покровом правосудия» в цитируемом Буайе судебном иске факт затягивания процесса описывается выражением *ledict demandeur a persisté à l'entherinement de ladicte Requeste* ('указанный истец настоял на ратификации вышеназванного иска'). Подчеркнём, что примеры и шаблоны документов являются включениями инородного дискурса в авторский труд прокурора, поэтому рассматривать подробнее их мы будем отдельно.

Далее, указ Генриха IV «*Pour les gens de labeur*» мы представляем началом преамбулы (С.1.) и фрагментом статьи (С.2).

С.1. «Nous pensions que les heureux progrez & advancemens qu'il a pleu à Dieu donner à noz affaires, donneroient incontinent moyen, commodité, & facilité à tous noz subjects de se remettre des ruines & pertes <…>: mais au contraire à nostre tres-grand regret, nous voyons devant noz yeux nosdits subjects reduits & proches de tomber en une eminente ruyne pour la cessation du labour <…>: de laquelle recherchans la cause pour donner un remede à un mal si prompt et violent, Nous avons esté asseurez <…> que <…> la crainte qu'ils [les laboureurs] ont d'estre vexez & tourmentez, tant par les grandes debtes desquelles la malice & incommodité du temps les a surchargez…» [14, p. 3–4].

С.2. «Avons ordonne & ordonnons par ces presentes, qu'il ne se fera cy apres aucun arrest, saisie, transport, decret, ou main mise sur les chevaux, bœufs, & autres bestes, &

ustancilles des laboureurs, vignerons, & manœuvres, <…>, non plus pour noz deniers & affaires, que pour autre cause quelle qu'elle soit. Et où il y en auroit à present & lors de la reception & enterinement des presentes en depost ou prison, saisis & arrestez, Nous entendons qu'il leur en soit faict prompte & entiere main-levee & delivrance» [14, p.5–6].

Весь текст составлен от имени короля, то есть в первом лице множественного числа (*Nous*), хотя это «Мы» в ордонансах является формальностью – на самом деле, авторами королевских указов были специальные составители, а не сам король. В обоих отрывках присутствуют и другие чисто формальные элементы: в преамбуле это отсылка к сакральному характеру королевской власти (*progrez & advancemens qu'il a pleu à Dieu donner à noz affaires* ('прогресс и развитие, кои Господу угодно было даровать нашим делам')), а в статье – стандартная формулировка изъявления королевской воли (*avons ordonne & ordonnons* ('постановили и постановляем') – такими словами традиционно начинаются многие статьи старорежимных законодательных актов).

Однако, в целом, правовой дискурс в преамбуле и в самом законодательном постановлении неоднороден. Различия наблюдаются, прежде всего, на уровне организации текста. В отрывке С.1. приводится обязательный для всех преамбул тематический структурный элемент: описание правовой проблемы (всего таких структурных элементов в преамбуле четыре – это соответствует шаблону, единому для всех королевских указов [7, p. 78]). Тогда как в тексте С.2. преобладает линейное перечисление правовых явлений, без привязки к какой-либо структурной схеме. Помимо структурных, два фрагмента ордонанса имеют и стилистические расхождения. В преамбуле можно отметить и субъективное оценочное выражение (*à nostre tres-grand regret* ('к нашему величайшему сожалению')), и экспрессивно-иносказательные описания (*donner un remede à un mal si prompt et violent* ('дать средство против такого скорого и жестокого бедствия'); *la malice & incommodité du temps* ('злоба и неудобство этого времени')), и немотивированное многословие (*nous voyons devant noz yeux* ('мы видим, как у нас на глазах')), чего не встречается в тексте статьи. Заметно различаются отрывки и с лексической точки зрения. В примере С.1. правовые проблемы обозначаются общеупотребительными словами (пара синонимов *ruines & pertes* ('разорение и урон') употреблена для обозначения широкого спектра имущественных противоправных действий, от которых пострадали крестьяне за время религиозных войн; *donner un remede à un mal* ('дать средство против бедствия') означает изменение законодательства; выражение *la malice & incommodité du temps* ('злоба и неудобство этого времени') используется для обозначения гражданской войны и связанных с ней мародёрства и административных ошибок). Отрывок из статьи ордонанса, напротив, характеризуется употреблением большого количества юридических терминов, обозначающих конкретные правовые явления (*arrest* ('арест'), *saisie* ('изъятие'), *transport* ('передача прав'), *decret* ('судебное решение о конфискации или продаже имущества должника'), *main mise* ('конфискация имущества'), *reception & enterinement* ('получение и утверждение'), *depost ou prison* ('заключение или тюрьма'), *saisis & arrestez* ('задержанные и арестованные'); *main-levee & delivrance* ('снятие ареста с имущества и освобождение')).

Неоднородность дискурса в преамбуле и статье ордонанса объясняется тем, что они писались для разных целей и разных адресатов. Преамбула выполняла популяризаторскую функцию, должна была доказать важность принятия новых законов, была ориентирована на широкую публику; тогда как сами законодательные постановления предназначались прежде всего юристам, для применения на практике. Тем не менее, несмотря на внутренние различия, оба отрывка (С.1 и С.2) за счёт использования клише, повествования от лица короля и исключительно на французском языке, строгой структурированности (в случае преамбулы), а также употребления юридических терминов, точных и лаконичных формулировок (в случае статьи) позволяет провести чёткую границу между законодательным дискурсом и дискурсом художественного и дидактического текстов. Важной особенностью языка права является и то, что в нём не находят отражения лингвистические эксперименты, затронувшие французский язык и, отчасти, французский художественный текст XVI века: ни попытки реформировать орфографию, [20, p. 348–358; 15, p. 35-47], ни активное лексическое обновление [15, p. 64–82] не попадают страницы законодательных актов.

Мы уже писали, что элементы правового дискурса можно встретить и в дидактическом труде *Le Stille de la Cour*, где, помимо авторского текста, присутствуют и инородные (как по происхождению, так и по стилю) вставки: речь идёт о шаблонах и фрагментах юридических документов.

Само по себе то, что юрист предлагает пользоваться шаблонами, свидетельствует о существовании сложившихся уже форм для правоприменительных актов, о кодифицированности дискурса соответствующих документов. Это подтверждается и в исследовании П. Ю. Уварова, описавшего единую схему зарегистрированных в Шатле актов дарения [4, с. 77].

Мы рассмотрим, как этот тип дискурса представлен в эталонных моделях у Буайе и в реальных документах из архива RENUMAR [20] на примере доверенностей (*procurations*).

Составитель *Le Stille de la Cour* даёт два шаблона доверенностей: *procuration generalle* ('общая доверенность') [6, p. 90] и *procuration specialle, pour reprendre un proces*

('специальная доверенность для возобновления судебного разбирательства') [6, p. 343]. Структурно оба документа состоят из следующих элементов:

— информация о доверителе и поверенном (имя, адрес, работа / социальная роль)
— делегируемые полномочия
— формулировка *En generallement, promettant, obligeant, etc.*

Далее в более подробном шаблоне *Procuration specialle, pour reprendre un proces* предлагается указать информацию о дате регистрации [6, p. 343].

В архиве RENUMAR все отобранные методом случайной выборки доверенности (70 документов) оказались составлены по этому образцу (в них, однако, может меняться место записи даты: её иногда указывают не в конце, а в начале). Почти все рассмотренные документы являются минутами (копии документов, остававшиеся у нотариуса). Как и в статьях королевского указа, мы наблюдаем подробное и точное изложение информации. Так, в доверенности, составленной турским нотариусом в 1588 году, доверитель описывается следующим образом: *Victor Brodeau, escuyer, seigneur de La Chastiere, de Candé et Ortieres, demeurant audit Tours, paroisse Saint-Saturnyn* [21] ('Виктор Бродо, сеньор Ла Шатьер, Канде и Ортьер, проживающий в вышеназванном Туре, на приходе Сен-Сатюрнен'), а полномочия поверенного приводятся в виде перечисления всех правовых действий со ссылкой на статьи из декларации о расходах: e*slire domicille et o pouvoir special de pour et au nom dudit sieur constituant affermer les voiages et consultations menionnez es premier / VIII / XXII / XXIII / XLI / XLV / VIIXX VIII / et VIIXX XIX es articles de la declaration des depenses* <…> [21] ('избирать место жительства и для и от имени вышеназванного господина с помощью специальных полномочий, позволяющих утверждать поездки и консультации, указанные в <…> статьях декларации о расходах'). Отметим, что к официальным титулам в правоприменительных актах могли добавляться ещё и так называемые «почётные эпитеты» [4, с. 78]: *venerables et discrettes personnes maistres Charles Rohard principal, Julian Durand chappelain* [21] ('почтенные и скромные люди, господа Шарль Роар, ректор, Жюльян Дюран, капеллан': Париж, 1555 год); *honnête personne Vincent Hugot, sergent royal au siège présidial de Tours* [21] ('честный человек Венсан Юго, королевский сержант Турского суда': Тур, 1561 год). В этом дискурс доверенностей снова созвучен дискурсу королевских указов. Но поскольку применяются такие эпитеты только в том случае, если речь идёт о конкретном человеке, а королевские эдикты и ордонансы чаще всего называют людей обобщённо (судьи, нотариусы, подданные, свидетели), то встречаются подобные элементы дискурса в законодательных текстах редко (Франциск I, в указе Генриха II обозначается как *nostre treshonoré seigneur & pere* [11, p. 1] ('наш досточтимый господин и отец'); королева-мать обозначается в указе Генриха III как *treshonoree dame & mere* [10, p. 5–6] ('досточтимая госпожа и мать'); герцог де Меркёр в указе Генриха III называется *nostre tres-cher & bien aimé Cousin* [13, p. 3] ('наш дражайший и горячо любимый Кузен')).

Заметно отличается дискурс минут доверенностей от законодательного тем, что в таких документах всё же возможны отступления от стандартной формы. Во-первых, как мы уже отмечали, может меняться место записи даты. Во-вторых, сама по себе формулировка *En generallement, promettant, obligeant, etc.* – особый случай для правового текста, так как является не полноценной записью, а сокращением типовых условий юридического акта. *Les etc.*, как их называли во французском праве [16, p. 10], были свойственны не только доверенностям – мы обнаружили похожие формулировки и в других правоприменительных документах. Они записывались в минутах, а в гроссах («чистовых» вариантах актов, выдаваемых на руки клиентам) должны были приводиться в развёрнутом виде (например, *promettant etc.* могло означать «*promettant exécuter le contenu en ces présentes*»). При этом единого стандарта расшифровки типовых условий не было (в разных актах и разных посвящённых данному вопросу исследованиях приводится несколько вариантов [16, p. 10 ; 22, p. 34]: то есть, под записью *En generallement, promettant, obligeant, etc.* могло подразумеваться, в зависимости от реальных договорённостей, несколько не одинаковых полных предложений. Это приводило к неверным толкованиям и злоупотреблениям и могло становиться причиной недействительности документа. Позднее, в 1803 году, *Loi de ventôse* запретит подобные сокращения. Учитывая все сложности, связанные с употреблением *les etc.*, особенно показателен тот факт, что в XVI веке они не только пользовались широкой популярностью у нотариусов, но даже рекомендовались как пример для подражания, о чём свидетельствует труд Буайе.

Другой особенностью рассмотренных доверенностей являются отсылки к устной речи доверителей. Их слова приводятся в виде краткого пересказа, стилистически оформленного в соответствии с канонами языка права. Например, рассказ конюха Жака Де Плеи в документе 1590 года передан следующим образом: «*de rechef et d'habondant dict et declaré que a moyen de la rebellyon desdites habitans d'Orleans contre l'auctorité du roy et en laquelle il avoyt acoustumé faire sa residance et demeure ordinaire il luy a convenue et a sa femme et famille quicteret habandonner ladite ville et s'en venir en cestedite ville pour y faire demeure avec sa femme et famille et d'aultant qu'il n'a aulcune maison pour soy retirer et demeurer avec sadite femme et famille*…» [21]. Мы наблюдаем здесь сложный синтаксис с многочисленными придаточными предложениями, исчерпывающую подробность и точность (проявляющихся в использовании пар синонимов, таких как *residance et demeure* ('место

пребывания и жилище'), *soy retirer er demeurer* ('удалиться и обосноваться'), *quicteret habandonner* ('оставить и покинуть'), и в многократных повторениях словосочетания *femme et famille*), а также не характерные устной речи конструкции с предлогом *à moyen de* и многократным повторением указательных прилагательных *desdits, ladite, sadite* (*à moyen de la rebellyon desdites habitans d'Orleans* ('в силу восстания вышеназванных жителей Орлеана'), *ladite ville* ('вышеназванный город'), *sadite femme et famille* ('его вышеназванные жена и семейство')).

Обобщая эти сведения, можно заключить, что, с лексико-стилистической точки зрения, дискурс доверенностей не имеет значительных отличий от дискурса королевских указов: мы наблюдаем такое же изложение информации исключительно на среднефранцузском, в нейтральных и точных формулировках, с использованием терминов и клише. Дискурсивное своеобразие этих документов проявляется только на уровне организации текста (в возможности вставлять пересказ устной речи и в частичной свободе формы, чего не встречается в королевских указах).

Несколько расширив поле исследования, можно задаться вопросом, не является ли такое положение вещей общим для сферы правоприменительных документов как таковых. Проанализировав дополнительно 69 различных юридических актов XVI века (брачные контракты, расписки в получении, завещания, свидетельские показания, купчие, договоры о купле-продаже, соглашения, дарственные, долговые обязательства, договоры об аренде, протоколы), мы установили, что, действительно, в них наблюдается всё та же унифицированность дискурса на стилистическом и терминологическом уровнях и, одновременно, сходная гибкость в структурном плане. Описанная нами характеристика дискурса доверенностей полностью применима к большинству юридических актов того времени.

Исключением оказался только один элемент: устная речь. В изученных нами правоприменительных документах она может быть оформлена так же, как в доверенностях, с помощью стилизованного пересказа. Например, в турском акте 1586 года, регистрирующем показания некоего Мартена Белланже, слова последнего записаны следующим образом: «…*a dict et declaré que des le lundy dixiesme de ce present mois et an il seroit venu en ceste ville de Tours pour comparoir a une assignation a luy baillé a la requeste de monsieur le procureur du roy pour veoir ordonner de la vente des meubles delaissez par le deces de ladite deffuncte du Fourcroy…*» [21]. Как и в примерах из доверенностей, в этом пересказе применяются несвойственные устной речи пары синонимов (*a dict et declaré* ('сказал и объявил')), а также длинные описательные конструкции (*en ceste ville de Tours* ('в этом городе Туре')*; ladite deffuncte du Fourcroy* ('вышеназванная покойная Дю Фуркруа')), сложный синтаксис. Сведения приводятся точные (*des le lundy dixiesme de ce present mois et an* ('с понедельника десятого числа текущего месяца и года')), а правовые явления обозначаются терминами (*comparoir a une assignation* ('явиться на вызов в суд'), *a la requeste* ('по требованию'), *procureur du roy* ('королевский прокурор'), *vente des meubles* ('продажа движимого имущества')).

Однако не все обнаруженные нами устные высказывания излагаются подобным образом. Прежде всего выделим ряд завещаний, зарегистрированных нотариусом Гийомом Котро в Париже в середине века (1554 г., 1555 г., 24 сентября 1556 г., 4 августа 1556 г. [21]). В них присутствует постороннее рассуждение, записанное якобы от лица завещателя, сообщающее причины составления документа: «*considerant qu'il n'est riens plus certain que la mort ne chose moings incertaine (sic) que l'heure d'icelle*» ('считая, что нет ничего более очевидного, чем смерть, и ничего менее очевидного (sic), чем время таковой'). Такая сентенция не соответствует стилю других завещаний и является элементом авторского стиля нотариуса: она встречается только в актах, составленных Котро, который приписывает её разным своим клиентам.

Наконец, самым знаменательным является употребление в правоприменительных актах латыни, официально запрещённой к использованию во французских судах и администрациях после издания целой серии соответствующих законодательных актов (Карлом VIII в 1490 году; Людовиком XII в 1510 году, Франциском I в 1533, 1535 и 1539 годах [23, p. 20]). Несмотря на столь обширное антилатинское законодательство мы обнаружили 7 документов, содержащих латынь (1509, 1526, 1531, 26 июля 1555, 27 июля 1555, 1556, 1563 годов [21]). Примечательно, что во всех случаях (за одним незначительным исключением, о котором мы напишем позже) латынь неразрывно связана с цитированием. Латинскими оказались либо фрагменты устной речи, либо вставки из латиноязычных документов. Правда, в случае с устными высказываниями сразу необходимо оговорить, что они могут быть не дословным изложением речи говорящего, а оформленным как цитаты пересказом, но проверить это не представляется возможным.

В двух свидетельских показаниях, зарегистрированных в Париже в 1555 году уже упомянутым нотариусом Гийомом Котро, на латыни записаны высказывания студента Жозефа де Латура, который цитирует второе послание к фессалоникийцам: «*Et nisi revellatus fuerit homo perditurus qui extollitur et eslevatur supra omne quod dicitur Deus*» [21] ('доколе не придет прежде отступление и не откроется человек греха, сын погибели, противящийся и превозносящийся выше всего, называемого Богом' (2 Фес. 2:4)) ; а затем комментирует его: «*Erras Postelle, tota via, non ita intelligitur locus, neque enim summus pontifex est antecristus*» [21] ('Ошибаетесь, Постель, вообще-то этот

отрывок неправильно понят, потому что понтифик – не антихрист'), «*Erras Postelle, locus non ita intelligitur*» [21] ('Ошибаетесь, Постель, этот отрывок не так понят'). Все три реплики – из университетского спора на богословскую тематику, который, действительно, в соответствии с местом и ситуацией, должен был вестись на учёном наречии. Важно в данном случае именно то, что нотариус Котро не обратился к широко применявшейся практике стилизованного пересказа (как в рассмотренных ранее примерах), что позволило бы сохранить одноязычность текста, а привёл латинские вставки без изменений.

В другом случае – договоре о рентной аренде 1556 года, составленном тем же Котро – латинской цитатой является отсылка к римскому праву «*Si qua mullier*» [21] ('И если какая женщина'). Эта формулировка относится к кодексу Юстиниана, по которому женщина не могла отдавать в залог и аренду никакую собственность (для её материальной безопасности). В XVI веке «*si qua mullier*» превратилось в юридическое клише: во избежание недействительности всех актов, касающихся имущества женщин, в них добавляли эту фразу с уточнением, что клиентка отказывается от данной юридической привилегии.

Наконец, в 4 из 7 документов латынь попала через цитирование пассажей (а иногда и полных текстов) других правоприменительных актов. Чаще всего цитируемые тексты относятся к церковному праву. Они фигурируют в тех случаях, когда решается юридический вопрос, подведомственный одновременно и Святому Престолу, и светским властям (к таковым можно отнести завещания клириков, распределение бенефициев, взимание десятины, протестантскую «ересь»). Так, в турском протоколе 1509 года, составленном Жаном Жалуанем и Этьенном Гюво [21], а также в турском договоре об аренде 1563 года, составленном Пьером Гусса [21], на латинском языке приводится заключение капитульной комиссии по вопросу сбора церковной десятины. В завещании 1531 года, подписанном нотариусом Матюреном Руа из Экёйе [21], представлена целая серия латиноязычных документов, касающихся переговоров капитулов о создании и денежном обеспечении мест диакона и архидиакона в Турском соборе. Более того, данное завещание предваряется латинской фразой «*Jesu Christi Nomine ante omnia invocato*» ('Призывая Имя Иисуса Христа прежде всего') и содержит несколько латинских цитат из Вульгаты: это можно объяснить тем, что завещателем является духовное лицо, каноник Клеман Батай. Добавленное в начало текста обращение – единственная латинская запись, не являющаяся цитатой, но и она, в конечном счёте, помещена в документ, где основное место латыни – вставки из других актов. Особенным в ряду цитирования документов оказался парижский протокол 1526 года (за подписью прокуроров Эмона Броссе и Этьенна Мюнуа, а также королевского советника Пьера Отмана) [21], где на языке Цицерона вписан пункт из судебного постановления Парламента (Cour de Parlement) от 1510 года. Этот пример свидетельствует о том, что светское право в начале XVI века всё же могло «говорить» на латыни, даже если среднефранцузский как язык юриспруденции давно уже играл первостепенную роль.

Возвращаясь к выводам, сделанным на основании сравнения фрагментов из Монтеня и Буайе с фрагментами королевского указа, ещё раз отметим, что само по себе латинское цитирование в письменной учёной речи для XVI века было явлением обыденным, однако язык права, в его идеальном виде (на уровне законодательного дискурса), под эту практику не подпадал. По закону, аналогичная картина должна была бы наблюдаться и в дискурсе правоприменительных актов, однако в 10% рассмотренных документов языковое законодательство не соблюдается. Не удивительно, что французской монархии пришлось столько раз напоминать в своих эдиктах и ордонансах о запрете латыни, если даже после издания знаменитого ордонанса Виллер-Котре нотариусы не отказались от латинских цитат.

С точки зрения унификации языка законодательный дискурс XVI века оказывается эталоном, тогда как в художественном и дидактическом текстах и даже в нотариальных актах монолингвизма нет. Таким образом, утверждение Ж. Пикош о стабилизации среднефранцузского языка в правовой области стоит относить к законодательному дискурсу. При этом, учитывая обнаруженные нами сокращения, латинские вставки, сложную конструкцию фраз, правовой дискурс вполне мог представляться, как писал Монтень, «*obscur et non-intelligible*» в иных правоприменительных актах.

Наконец, в отличие от королевских указов, правоприменительные акты имеют ещё одну особенность: они являются образцами авторского стиля нотариуса. Это особенно ярко прослеживается на примере документов, подписанных Гийомом Котро, который добавляет в текст посторонние рассуждения (как в случае рассмотренных нами завещаний), приводит субъективные и неточные сведения (например, в ряде документов характеризует своих клиентов как *la plus grande et saine partie des bourciers* [21] ('самая большая и здравая часть стипендиатов'). Не говоря уже о том, что при записи прямой речи именно нотариус определяет то, в каком виде будут изложены слова субъектов права.

Результаты исследования показывают, что менее прогрессивный и безликий язык правоприменительных актов XVI века чаще, в сравнении с законодательным дискурсом, отражает общеязыковые процессы эпохи и собственный стиль составителей. И это — несмотря на существующие уже для таких документов каноны, которые по характеру своему соответствуют строгим стандартам дискурса королевских указов и исключают

индивидуальность (не всегда, впрочем, обладая равной устойчивостью формы). Вспоминая классификацию Ж. Корню, мы можем заключить, что язык права в чистом виде представлен со стороны тех, «*qui l'édictent*». Тогда как изучение языка права в исполнении тех, «*qui le disent*», требует уточнения, кто же именно на данном языке «говорит», с последующим отделением общих особенностей правоприменительного дискурса, свойственных всем юристам, от элементов стиля отдельно взятого нотариуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борхвальдт О.В. Историческое терминоведение в теории и практике. Красноярск: Изд. Краснояр. пед. ун-та, 2001. 150 с.
2. Монтень М. Опыты. Кн. 3. Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1960. 499 с.
3. Рожкова С.Д. Некоторые особенности правового дискурса французских законодательных актов в период острых религиозных конфликтов XVI века // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №1–2. С. 113–118.
4. Уваров П.Ю. Франция XVI века. Опыт реконструкции по нотариальным актам. М.: Наука, 2004. 511 с.
5. Храмцова Н.Г. Комплексный дискурсивный анализ правового дискурса // Пробелы в российском законодательстве. 2009. №1. С. 59–62.
6. Boyer Ph. Le Stille de la Cour et justice des Requestes du Palais, & pratique universelle. Faict, dressé, & divisé en quatre livres. Par Maistre Philbert Boyer, procureur en la cour de parlement à Paris, natif de la ville de Parcy en Charrollois. P.: chez Felix Le Mangnier, 1585. 702 p.
7. Carbonnier-Burkard M. Les préambules des édits de pacification (1562-1598) // Bulletin De La Société De L'Histoire Du Protestantisme Français (1903-2015). 1998. vol. 144. P. 75–92. [Электронный ресурс]. URL: https://www.jstor.org/stable/43498915 (дата обращения: 08.04.2025).
8. Cornu G. Linguistique juridique. 3 éd. P.: L.G.D.J., 2005. 456 p.
9. François I. Ordonnances royaulx sur le faict de la justice et abbréviation des procès par tout le royaulme de France... . P., 1539.
10. Henry III. Déclaration du Roy, par laquelle il veult estre pourveu aux offices de contrerolleurs des titres ès justices subalternes contenues au roolle des taxes, non ailleurs. Autre déclaration du Roy (du 25 novembre 1581). P., 1583.
11. Henry II. Edict du Roy touchant la congnoissance, jurisdiction et jugement des procès des luthériens et hérétiques, appartenans à tous juges royaux et présidiaulx. P., 1551.
12. Henry IV. Edict du Roy, et Declaration sur les precedents Edicts de Pacification (L'Edit de Nantes). Nantes, 1598.
13. Henry IV. Edict du Roy sur les articles accordez à Monsieur le Duc de Mercoeur pour sa reduction, des villes de Nantes, autres de Bretaigne en l'obeïssance de sa Majesté. Lyon, 1598.
14. Henry IV. Ordonnance du Roy pour les gens de labeur. P., 1595.
15. Huchon M. Le français de la Renaissance. P.: PUF, 1988. 128 p.
16. Ledru-Rollin A.-Au., Auvilliers L.-A.-M. Journal du Palais. Répertoire général contenant la jurisprudence de 1791 à 1845 [–1857], l'histoire du droit, la législation et la doctrine des auteurs. T. 1. P.: F.-F., 1845–1847. 580 p.
17. Louis XII. Les ordonnances royaulx nouvellement publiées à Paris de par le roy Loys douziesme de ce nom, le XIIIe jour du moys de juing l'an mil CCCC XCIX. P., 1499.
18. Montaigne M. Les essais de Michel seigneur de Montaigne : éd. nouv., trouvée après le deceds de l'autheur, rev. & augm. par luy d'un tiers plus qu'aux précédentes impressions. P.: Chez Abel L'Angelier, 1595. 784 p.
19. Picoche J., Marchello-Nizia Ch. Histoire de la langue française. P.: VIGDOR, 2008. 438 p.
20. Rey A., Duval F., Siouffi G. Mille ans de langue française. T. 1. P.: Perrin, 2011. 518 p.
21. Ressources numériques pour l'édition des Archives de la Renaissance. URL: https://renumar.univ-tours.fr/ (дата обращения: 08.04.2025).
22. Sebire Carteret. Encyclopédie du droit ou Répertoire raisonné de législation et de jurisprudence en matière civile, administrative, criminelle et commerciale... T. 1. P.: Coulon et Cie, 1856. 686 p.
23. Soleil S. L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France? // Langue (s) et Constitution (s). Droit public positif. Presses Universitaire d'Aix – Marseille, 2004. P. 19–34.

© Рожкова Серафима Дмитриевна (sima.rojkova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.41

АНГЛИЙСКИЕ ЗООМОРФИЗМЫ И ВОПРОСЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

ENGLISH ZOOMORPHISMS AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

L. Samortseva
L. Klyuchnikova

Summary: This work is devoted to the study of zoomorphisms and the peculiarities of their translation into Russian. A comprehensive analysis of zoomorphisms in modern English is conducted. The article analyzes the main types of zoomorphisms and their translation into Russian (based on modern English-Russian and Russian-English dictionaries and Russian electronic media). The authors argue that the predominant translation methods for zoomorphisms are analog-substitution, partial/full equivalent, and descriptive. The article discusses the problems and tasks that a translator faces when translating zoomorphic vocabulary found in English proverbs and sayings.

Keywords: zoomorphism, metaphor, proverb, sayings, cultural code, phraseological unit, figurative expressions, reinterpreted semantics.

Саморцева Любовь Гаврильевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Технический институт филиал, (г. Нерюнгри)
whoislove811@gmail.com
Ключникова Лариса Витальевна
Кандидат филологических наук, доцент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Технический институт филиал, (г. Нерюнгри)
kluchnikova.lv@s-vfu.ru

Аннотация: Данная работа посвящена изучению зооморфизмов и особенностям их перевода на русский язык. Проводится комплексный анализ зооморфизмов современного английского языка. Статья проводит анализ основных типов зооморфизмов и их перевод на русский язык (на материале современных англо-русских и русско-английских словарей и российских электронных СМИ). Авторы утверждают, что преобладающим способом перевода для зооморфизмов являются: аналог-замена, эквивалент частичный/полный, описательный. Рассматриваются проблемы и задачи, которые решает переводчик в процессе перевода зооморфной лексики, содержащейся в английских пословицах и поговорках.

Ключевые слова: зооморфизм, метафора, пословица, поговорки, культурный код, фразеологизм, образные выражения, переосмысленная семантика.

В лингвистике английского языка зооморфизмы являются примером метафоры, где животные и их качества отражают специфические культурные представления и ценности. Зооморфизмы – это устойчивые сочетания (фразеологизмы и обороты), содержащие прямые наименования животных. Зооморфизмы – это наделение субъектов и объектов чертами животных. Сегодня зооморфизмы, в основном, встречаются в фразеологизмах. Изучение фразеологии необходимо для углубленного изучения языка и культуры. Перевод английских зооморфных фразеологизмов может вызвать определенные трудности, вызванные их тесной связью с культурным контекстом, что подразумевает понимание культурологической компетенции со стороны переводчика.

Классификация зооморфизмов в лингвистике обширно представлена в трудах отечественных и зарубежных лингвистов. В соответствии с моделью унифицированного описания значения лексических единиц В.Н. Телия [1], в семантике зооморфизмов можно выделить ряд компонентов: номинативный – сходство; коннотативный – оценка; эмотивный - эмоциональная реакция; стилистический – метафоричность употребления зоонима. Ф.А. Литвин предлагает классификацию, которая определяет две основные оценки: положительную и отрицательную. Большинство зооморфизмов несут в себе отрицательную эмоциональную окраску [2]. Ф.А. Литвин указывает, что многозначность есть свойство слова как единицы языка [3]. В.О. Пучков распределяет такую лексику по следующим трём категориям: внешние качества человека, внутренние качества человека и поведение человека [4]. Кроме того, анималистические фразеологизмы используются не столько для фиксации нейтральных физических качеств человека, сколько для их оценки [5]. Т.В. Серопегина рассматривает системные особенности английских зооморфизмов, уделяя особое внимание инвективной лексике [6]. Перевод зооморфных единиц представляет собой особую сложность в межъязыковой коммуникации, поскольку требует не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания культурных коннотаций, связанных с животными образами в разных языковых картинах мира.

Как отмечал А.В. Кунин [7], зооморфизмы относятся к числу наиболее культурно-специфичных элементов языка, что требует особо внимательного выбора способа перевода.

Для человека, не являющегося носителем английского языка, работа с зооморфизмами - отличный способ

углубиться в чужой культурный код и лучше понять языковую картину мира.

Актуальность

Актуальность: важность изучения для общего представления о языке, знание особенностей перевода и понятия фразеологизмов.

Новизна

Новизна – проводится комплексный анализ особенностей перевода пословиц и поговорок, содержащих зооморфизмы на русский язык.

Материал исследования базируется на данных англо-русских и русско-английских словарей, на основе данных интернета и английской литературы.

Предметом исследования выступают перевод и семантика английских зооморфизмов.

Объектом исследования являются пословицы и поговорки английского языка.

Цель

Цель: Выявить особенности перевода зооморфизмов, содержащихся в английских пословицах и поговорках, на русский язык.

Задачи:
1. Рассмотреть теоретические основы изучения зооморфизмов в лингвистике
2. Определить способы перевода слов (понятий) в лингвистике
3. Провести сопоставительный анализ английских и русских пословиц, содержащих зооморфизмы
4. Изучить способы перевода зооморфизмов на русский язык.
5. Проанализировать частотность способов перевода зооморфизмов

Гипотеза

Гипотеза: Зооморфизмы являются высоко эмоциональными лексическими единицами в составе пословиц и поговорок, поэтому их перевод на русский язык затруднён. Зооморфизмы в составе пословиц и поговорок позволяют глубже осознать народную мудрость, заложенную в данных фразеологизмах; носители разных языковых культур воспринимают окружающую действительность по-разному. Английские и русские зооморфизмы в пословицах и поговорках имеют различные оттенки эмоционального и семантического значения; в составе пословиц и поговорок зооморфизмы — это образные выражения с переосмысленной семантикой.

Методы

Методы: сплошной выборки языкового материала, метод текстового поиска; метод сопоставительного анализа; метод компонентного анализа; метод непосредственного лингвистического наблюдения и описания; классификации зооморфизмов по происхождению, значению; приемы лингвистического анализа и интерпретации словарных статей и электронных текстов СМИ и английской литературы. (Таб. 1., 2.)

Анализ Таблицы 2. и подсчет частотности использования типов перевода для зооморфизмов показывает,

Таблица 1.

Способы перевода слов (понятий) в лингвистике (по А.В. Кунину, Н.И. Коваленко).

Зооморфизм/Пример	Перевод	Значение	Тип перевода
A cat may look at a king.	За погляд денег не берут.	Смотреть можно бесплатно.	Описательный
Who keeps company with the wolf will learn to howl.	С волками жить – по - волчьи выть.	Человек должен приспосабливаться к правилам окружения.	Калькирование
You can have no more of a cat but her skin.	С одного вола семь шкур не сдерешь.	Есть предел, когда больше нечего взять.	Аналог
Like a cat on hot bricks.	Сидеть, как на иголках.	Крайнее нетерпение, волнение, беспокойство,	Эквивалент частичный
It's no place to swing a cat.	Негде яблоку упасть.	Чрезвычайная теснота.	Эквивалент частичный
Have more lives than a cat.	Как у кошки – 9 жизней.	Способности кошек к выживанию в разнообразных условиях.	Эквивалент частичный
Dog does not eat dog.	Ворон ворону глаз не выклюет.	Дурные люди легко договорятся.	Эквивалент частичный
Put the cart before the horse	Поставить телегу впереди лошади	Нарушать логичный порядок действий; поступать вопреки здравому смыслу.	Калькирование

Зооморфизм/Пример	Перевод	Значение	Тип перевода
Dog eats dog	Человек человеку волк.	Подлые поступки, которые совершает человек по отношению к другому человеку.	Эквивалент частичный
A cat in gloves catches no mice	Не замочив рук, не умоешься.	Не потратив усилий, ничего не добьёшься.	Описательный
A lazy sheep thinks its wool heavy	Проглотить-то хочется, да прожевать лень.	Лентяя хлебом не корми, только с печи не гони. Лень	Описательный
A bird may be known by its song	Видна птица по полёту	Плохого человека сразу можно определить по его делам, поступкам.	Эквивалент частичный
An old dog barks not in vain	Старый ворон даром не каркает.	Старый человек не будет зря советовать,	Эквивалент частичный
Birds of a feather flock together	Рыбак рыбака видит издалека.	Люди со схожими интересами или целями легко найдут друг друга.	Аналог-замена
Each bird loves to hear himself sing	Всякая лиса свой хвост хвалит.	Каждый хвалит свои достижения или качества, даже если они не так хороши,	Аналог-замена
If an ass (donkey) bray at you, don't bray at him	Свяжись с дураком, сам дурак будешь.	От дурака можно набраться дурных вещей.	Аналог-замена
The camel going to seek horns lost his ears	За чужим погонишься — своё потеряешь.	Если гнаться за чужим, то можно лишиться доброго имени, и свободы.	Описательный
The leopard cannot change its spots	Горбатого могила исправит.	Человек неисправим, его недостатки неисправимы.	Описательный
To kill two birds with one stone	Убить двух зайцев одним выстрелом.	Выполнить одновременно два разных дела, достичь цели.	Эквивалент частичный
When the cat is away, the mice will play	Кот из дома, мыши в пляс.	Без контроля начинается хаос	Эквивалент частичный

Таблица 2.

Анализ частотности типов перевода зооморфизмов.

Тип перевода	Количество примеров	Процентное соотношение
Эквивалент частичный/полный	9	45%
Аналог-замена	4	20%
Описательный	5	25%
Калькирование	2	10%
Итого	20	100%

что преобладающим типом перевода для них является: аналог-замена, эквивалент частичный/полный, описательный.

Выявлены особенности перевода зооморфизмов, содержащихся в английских пословицах и поговорках, на русский язык. Кроме того, рассмотрены теоретические основы изучения зооморфизмов в лингвистике, определены способы перевода слов и проведен сопоставительный анализ английских и русских пословиц, содержащих зооморфизмы, изучены типы перевода зооморфизмов на русский язык, проанализирована частотность способов перевода зооморфизмов. Подтвердилась гипотеза: зооморфизмы являются высокоэмоциональными лексическими единицами в составе пословиц и поговорок, поэтому их перевод на русский язык затруднён. Зооморфизмы в составе пословиц и поговорок позволяют глубже осознать народную мудрость, заложенную в данных фразеологизмах; носители разных языковых культур воспринимают окружающую действительность по-разному. Английские и русские зооморфизмы в пословицах и поговорках имеют различные оттенки эмоционального и семантического значения; в составе пословиц и поговорок зооморфизмы — это образные выражения с переосмысленной семантикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты/ В.Н. Телия. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
2. Литвин Ф.А. О животных и людях // Гуманитарные науки в Сибири. 2004 № 4 С. 6–12.
3. Литвин Ф.А. Многозначность слов в языке и речи. /Ф.А. Литвин, Москва. 1984, 180с.
4. Пучков В.О. Репрезентация внешних качеств человека в русских и французских фразеологизмах с компонентом зоонимом // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2015. № 4 (28). С. 47–55.
5. Пучков В.О. Репрезентация внешних качеств человека в русских и французских фразеологизмах с компонентом зоонимом // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2015. № 4 (28). С. 47–55.
6. Серопегина Т.В. Зооморфизмы как единицы зооморфного кода англоязычной культуры // Вестник Воронежского гос. ун-та Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 81–84.
7. Кунин А.В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре. – Москва: Междунар. отношения, 1964. С.52.

© Саморцева Любовь Гаврильевна (whoislove811@gmail.com), Ключникова Лариса Витальевна (kluchnikova.lv@s-vfu.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2025.10–2.43

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ ИЛОНА МАСКА)

Синицына Ирина Андреевна
кандидат филологических наук, Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева
sinitsyna@rgau-msha.ru

Аннотация: В статье рассматриваются лингвистические особенности, характерные для технического дискурса. Материалом исследования являются выступления Илона Маска, произнесенные в разные годы на различных мероприятиях для многоплановой целевой аудитории. Структура и функционирование технического дискурса изучаются во взаимодействии с характерными для разговорного стиля публичных выступлений языковых явлений. Выделены такие ключевые особенности, как употребление терминов как основы технического дискурса, клише, а также наличие различных форм создания эмоциональной окраски – метафор, оценочности, сленга.

Ключевые слова: технический дискурс, английский язык, термин, убедительность.

LINGUISTIC PECULIARITIES OF TECHNICAL DISCOURSE IN A NON-PROFESSIONAL ENVIRONMENT (ON THE MATERIAL OF ELON MUSK'S SPEECHES)

I. Sinitsyna

Summary: This article deals with the linguistic features characteristic of technical discourse. The material of the study is the speeches of Ilon Musk, delivered in different years at various events for a multidimensional target audience. The structure and functioning of technical discourse are studied in interaction with linguistic phenomena characteristic of the colloquial style of public speeches. Such key features as the use of terms as the basis of technical discourse, clichés, as well as the presence of various forms of creating emotional colouring - metaphors, evaluation, slang – are highlighted.

Keywords: technical discourse, English language, term, persuasiveness.

В современном языкознании всё более актуальным становится понятие «дискурс». Этот термин имеет множество значений, существует огромное количество разновидностей дискурса, что, возможно, и объясняет большой интерес к данной теме.

Изучению дискурса посвящено значительное количество работ, при этом большинство из них посвящены политическому дискурсу, медийному дискурсу, экономическому, дипломатическому и другим разновидностям, но недостаточное внимание уделяется техническим текстам: «технический дискурс как самостоятельный предмет изучения еще не был рассмотрен в полном объеме, не были исследованы его основные характеристики» [8, с. 123], что определяет актуальность данной работы.

Цель исследования – анализ лингвистических особенностей технического дискурса в английском языке на основе материалов из публичных речей Илона Маска.

В связи с этим в исследовании поставлены следующие задачи:

— рассмотреть основные лексические и грамматические стратегии;
— определить типологию терминов, выполнить анализ использования терминов и клише;
— определить прагматические установки и риторические приёмы;
— выявить и индивидуальные особенности языка Илона Маска.

Новизна состоит в изучении того, как языковые средства научно-технического стиля соединяются с разговорными единицами, формируя единство для достижения поставленных коммуникативных целей и оказания влияния на адресата высказываний. Внимание уделяется особенностям употребления терминов, созданию окказионализмов и неологизмов, метафоры и эмоционального окрашивания текста.

Выступления Маска привлекают большое внимание аудитории в сферах бизнеса, науки и технологий. Его речи отличаются выразительностью, ясностью и убедительностью, и оставляют сильное впечатление на слушателей. Важной отличительной чертой является то, что они адресованы широкой аудитории, что определяет ряд их лингвистических особенностей. Благодаря их влиянию на общественное мнение, ведущей роли Маска как технологического новатора в современном мире, разнообразию рассматриваемых тем, его публичные выступления могут являться репрезентативным примером рассматриваемой разновидности дискурса.

Источниками языкового материала послужили стенограммы трех известных выступлений Илона Маска: «Think big and dream even bigger» [13] для выпускников

Калифорнийского технологического института Caltech (2012 год), «The 21st Conference of the Parties» [12], произнесенной на конференции по климату в Париже в 2021 году, и «Future, A.I., and Mars» 2023 года [11].

Методологической основой исследования являются дискурсивный анализ, контекстуальный анализ, а также стилистический анализ текста.

В статье рассматриваются прагматические, лексические и грамматические свойства текста. Учитывается специфика публичного выступления как контекста, в котором реализуются примеры технического дискурса. Исследование осуществлялось способом выборки примеров с последующим анализом и типологизацией; внимание также уделяется изучению особенностей идиолекта, способствующих воздействию на аудиторию, формированию прагматических значений.

Дискурс в данной работе рассматривается как конкретное коммуникативное событие и как совокупность тематически соотнесенных текстов. Этот подход основан на научных работах профессора, доктора филологических наук В.Е. Чернявской [9], [10].

Дискурс становится предметом особого интереса многих современных ученых. А.Ю. Команова выделяет его следующие характерные черты: «групповая соотнесенность (адресант разделяет взгляды и ценностные ориентиры своей группы» и «публичность (открытость, ориентированность на массового адресата)» [6, с. 48]. Д.С. Храмченко говорит о коммуникативной цели как о наиболее важной особенности дискурса, основанной на взаимодействии между участниками в качестве основы речевого акта [14, с. 11].

Д.И. Новоселецкая рассматривает технический дискурс как системный фрагмент интегративно-целостного научного сложного дискурсивного образования [8, с. 122]. Таким образом, в данной статье необходимо учитывать особенности научного стиля при изучении речи Илона Маска.

В выступлениях Илон Маск активно использует технические термины, что является характерной определяющей лексической чертой технического дискурса. «Технический термин как единица языка науки в техническом дискурсе способствует успешности коммуникации, формирует у участников коммуникативного акта элементы технической картины мира» [8, с. 123], при этом специализированную лексику он употребляет не научно, не с целью продемонстрировать уровень своих познаний в обсуждаемых сферах, а стараясь сделать свои идеи понятными для широкой публики. Термины зачастую не только употребляются внутри разговорного контекста, но и объясняются в последующих частях высказывания. Таким образом, убедительность достигается не за счет сложности и академичности языковых средств, а благодаря стремлению сблизиться с аудиторией, сделать высказывания понятными для всех категорий слушателей. Исходя из анализа материала, можно сделать выводы, что Маск рассчитывает на то, что адресаты высказываний могут не обязательно быть сведущими в сфере технических и научных тем, которые раскрываются в выступлениях.

В рассматриваемых в данной статье выступлениях Маск использует термины их различных сфер и областей. Это аэрокосмическая инженерия (*reusable transport system, the launch site*) в выступлении «Think big and dream even bigger», искусственный интеллект и цифровые технологии *(machine intelligence, virtual reality, augmented reality, artificial general intelligence)* из «Future, A.I., and Mars»; в этом же тексте можно выделить термины из сферы футурологии и трансгуманизма – *populating the galaxy, multi-planetary species, space invasion; existential risk* в «The 21st Conference of the Parties». Экономические термины представлены лексемами *VAT, sales tax, revenue* («The 21st Conference of the Parties»). Также Маск говорит об экологии и энергетике. В том же выступлении присутствуют такие термины, как *carbon emissions, sustainable energy, hydro, solar, geothermal.* Результаты выборки свидетельствуют о том, что Маск акцентирует внимание слушателей не только на физике, но и на этических и экологических аспектах своей деятельности.

Использование профессиональной лексики из различных сфер говорит о междисциплинарном, комплексном подходе Маска к решению стоящих перед ним задач. При этом следует заметить, что, рассуждая о вышеуказанных сферах, Маск не включает в выступления цифры и другие научные данные, обращаясь скорее к популярной стороне рассматриваемых тем.

Было замечено, что многие подобные «выступления… носят декларативный характер, поэтому они исходят из мирового научного консенсуса по вопросам экологии и практически не ссылаются на научные данные в своей аргументации», «в тех случаях, когда они выборочно используют научный, экономический и технический язык, их основной целью является опора на научный и общественный консенсус для подкрепления своей позиции» [3, с. 243]. Данные выводы можно всецело применить к тексту выступления «The 21st Conference of the Parties», состоявшегося на посвященной экологическим проблемам конференции.

Характерной чертой использования терминов является указанное выше объяснение некоторых терминов для адресатов выступления. «Обмениваясь научной информацией, участники дискурса расшифровывают ее» [8, с. 123]. Например, в речи «Future, A.I.,

and Mars» раскрывается значение фразы *universal basic income* – сразу после появления термина в предложении следует комментарий*: And I think ultimately will have to have some kind of universal basic income I don't think we're going to have a choice. (…) Universal basic income. I think it's going to be necessary. So, it means that unemployed people will be paid across the globe.* Другой пример: *All right, we have the present era where we have the carbon cycle. There's a certain amount of carbon that is circulating through the environment. It's going into the air, and then getting absorbed by plants and animals, and then going back into the air, and this carbon is just circulating on the surface.* («The 21st Conference of the Parties»). Здесь, несмотря на общеизвестность термина *carbon cycle*, Маск считает нужным дать комментарий. Эта коммуникативная стратегия способствует сближению с аудиторией, привлечению внимания к своим идеям. В каждую такую конструкцию Маск включает своих слушателей, делает их роль более активной.

В некоторых случаях высказывание расширяется пояснениями, раскрывающими вкладываемые смыслы. Об этой особенности писали Э.Н. Акимова, Ю. Цзян: «С научно-техническим прогрессом и развитием средств массовой коммуникации аудитория научно-технического дискурса постепенно расширяется, что предъявляет повышенные требования к понятности научно-технических текстов» [1, с. 14]. *So, in the case of space flight, the critical breakthrough that's necessary in space flight, is rapid incomplete reusability of rockets. You can imagine that if an aircraft was a single use, almost no one would fly. So, but because you can re-use the aircraft tens of thousands of times, the… Air travel becomes much more affordable* («Future, A.I., and Mars ») – исходя из семантики слова *reusable* очевидна полезность новой разработки, но Маск, тем не менее, акцентирует социальную значимость и прикладное значение своих ракет. *But deep artificial intelligence, or what is sometimes called artificial general intelligence, where you can have AI that is much smarter than the smartest human on Earth / Well, digital super intelligence will be like an alien* («Future, A.I., and Mars»), внимание акцентируется на этической стороне явления.

"We've added all this extra carbon to the carbon cycle and the net result is that the carbon in the oceans' atmosphere is growing over time. We're taking billions of tons of carbon that's been buried for hundreds of millions of years and is not part of the carbon cycle, taking from deep underground and adding it to the carbon cycle." «The 21st Conference of the Parties». Здесь, несмотря на активное и давнее включение экологической тематики в общественный дискурс, Маск раскрывает аспекты *carbon cycle*, стремясь усилить внимание аудитории на известных антропогенных выбросах, а смыслы сделать наиболее доступными. При этом свое стремление давать разъяснения он сам раскрывает в тексте этого выступления: *I think some of these things may be not as obvious as they may seem.*

В выборке терминов из трех выступлений можно обнаружить собственные уникальные сочетания Маска. Эти окказионализмы становятся узнаваемыми, создавая некий бренд для предлагаемых идей. *Occupy Mars, multiplanetary future, Neuralink, Gigafactory, Ludicrous Mode* из различных текстов могут звучать как некая визитная карточка, определяющая идиолект Маска, принадлежность именно ему обсуждаемых идей.

Вся вышеприведенная терминология используется в контексте обращения к аудитории. Поэтому он стремится использовать термины понятным для слушателя образом, делать выступления не только научными, но и интересными, убедительными, привлекательными для слушателей. Объяснения и эмоциональная окрашенность сближает адресанта и адресата высказываний.

Термины составляют основу технического дискурса, но при этом, изучая особенности идиолекта, важно выявить и различные лексические стратегии, которые характерны для рассматриваемого носителя языка. Илон Маск прибегает к широкой палитре языковых ресурсов, которые воспроизводятся в его выступлениях.

Интересно использование метафор и сравнений в технологических контекстах, что также формирует доступное для аудитории, способствующее убедительности сочетание разговорной публичной речи и научного контекста. А.А. Зайцев отмечает [4, с. 33], что «термины, например, наиболее характерны для научной прозы, в большом количестве встречаются в деловой, публицистической речи. Образность, реализуемая определёнными языковыми средствами, характерна прежде всего для художественно-изобразительной речи». Илон Маск умело сочетает ресурсы различных стилей, достигая убедительности через эмоциональное окрашивание высказывания. Ниже приведены несколько примеров.

Технические достижения наиболее часто сравниваются с магией. Так, в речи «Think Big and Dream Even Bigger» слово *magic* и производные встречаются семь раз, чем Маск подчеркивает уникальность, инновационность технологических достижений. В качестве примера приведен последний абзац, в котором дважды говорится о «магии»: *You guys are the magicians of the 21st century. Don't let anything hold you back. Imagination is the limit. Go out there and create some magic.*

We are already a cyborg («Future, A.I., and Mars»), здесь понятие «cyborg», возникшее еще в XX веке, приобретает новое контекстуальное значение – человек, повседневно использующий смартфоны, различные гаджеты, слияние человека с техникой (*you already have a digital touchery layer*).

Back up the biosphere («Think Big and Dream Even Bigger»), здесь идет речь о создании резервной на Марсе резервной копии жизни на Земле; два термина из раз-

личных технологических областей в одном контексте приобретают ёмкое и красочное значение.

(…) life insurance for life collectively «Future, A.I., and Mars». Социальная значимость колонизации Марса сравнивается со страхованием жизни, подчеркивается необходимость данной работы на случай того, о чем зачастую предупреждают страховые агенты: стихийные бедствия, различные катастрофы.

So, you already have that, and I think if somebody dies, their digital ghost is still around. All of their e-mails and the pictures that they posted and their social media. That still lives, even if they died «Future, A.I., and Mars», метафора digital ghost включает идею личности, уже не существующей (словно призрак), но сохраняющейся в виде цифрового следа в сети Интернет.

The passing grade is 100% из выступления «Think Big and Dream Even Bigger», данное утверждение сообщает о необходимости полного отсутствия ошибок в ракетостроении, контроль качества сравнивается с контролем знаний в образовательном процессе.

So, and you can google something and ask any question. It's like an oracle of wisdom, that you can ask almost any questions and get an instant response («Future, A.I., and Mars»). Поиск информации с помощью систем типа «google» сравнивается с обращением к оракулу, что привлекает аудиторию не только образностью, но и неожиданностью.

С указанной выше целью, активизацией аудитории, связана еще одна языковая особенность выступлений – использование терминов в одном контексте с разговорной лексикой и сленгом. Данное смешение стилей способствует увеличению убедительности, усилению эмоциональной окраски. *This is what I would call the turd in the punch bowl – об углеродном цикле* («The 21st Conference of the Parties»), *This why I call it the dumbest experiment in history ever* – там же, *If you try to talk to them about the Internet they wouldn't know what the heck you're even…* («Future, A.I., and Mars») – в данных примерах *the turd in the punch bowl*, *the dumbest, what the heck* в дословном переводе звучат грубо, что исключает возможность их использования во многих технических контекстах. Необходимо отметить, что эти примеры, как и другие в данной статье, взяты из стенограмм устных выступлений, которые по своей природе имеют не только цель передачи информации, но и включают коммуникативные интенции автора, и подобное сочетание лексики способствует их достижению.

В различных выступлениях активно используется оценочная лексика. Помимо указанных выше просторечий и сленга, можно наблюдать значительное количество высказываний с стилистически более нейтральными прилагательными типа *incredible*, *dangerous*, super *important*, показывающих отношение Маска к предмету разговора: *I think that space invasion is incredibly exciting and inspiring* («Future, A.I., and Mars»), *And I think it's going to be very exciting to do that* – о путешествиях в Солнечной системе, там же. Той же цели служат и наречия, например, *tremendously* в том же выступлении: *And, I think we'll see autonomy and artificial intelligence advance tremendously*. Эмфатические лексические средства не случайны в контексте выступления, они включаются для «повышения эмоциональной окрашенности, экспрессивности и выразительности текста, акцентировании внимания читателя, слушателя или зрителя на определенных моментах» [7, с. 207].

В обращениях к аудитории Маск активно вовлекает слушателей не только с помощью широкого применения стилистически окрашенной лексики или разъяснения сути использованных терминов, но и напрямую, объединяя себя с аудиторией при помощи грамматического первого лица: *And I came to the conclusion that if we can advance the knowledge of the world, if we can do things that expand the scope and scale of consciousness, then we're better able to ask the right questions and become more enlightened* («Think big and dream even bigger»), *If we wait and if we delay the change, the best case is simply delaying that inevitable transition to sustainable energy. This is the best case if we don't take action now.* («The 21st Conference of the Parties»). Таким образом, категория лица разрушает границы между специалистами в технических областях и своими слушателями, не являющимися экспертами в обсуждаемых сферах.

Помимо образных, окказиональных, стилистически неоднородных построений в текстах можно наблюдать и типичное для технического дискурса явление – включение клише в структуру высказывания. Например, в тексте можно обнаружить такие повсеместно используемые сочетания, как *sustainable energy, long-term survival, life has been accelerating, quite difficult to predict, upgrade the computer, develop the software, make contact with aliens, in let's say, in fact I think* и другие («Future, A.I., and Mars»). Преимущества клише состоят в том, что «это облегчает процесс обмена информацией при экономии времени», а также «достаточно вариативны, информативны и выразительны» [2, с. 16].

Изучив языковой материал выступлений, Илона Маска, можно выделить несколько основных свойств, характерных для технического дискурса в рамках общения с непрофессиональной аудиторией с учетом языковых особенностей данного автора.

Технический дискурс может не ограничиваться одним стилем и одним контекстом. Это свойство характерно относительно спонтанным речевым актам: хотя публичная речь заранее подготовлена, но именно обращение к аудитории, использование средств разговорного стиля делает ее убедительной и понятной. В этом уникальность речи Илона Маска: «техническая терминология, формирующая вербально-категориальную и когнитивно-прагматическую базу технического дискурса» [8, с. 122] соче-

тается со «свойственной устно-разговорному дискурсу спонтанностью речевого акта, непосредственностью общения, его эмоциональностью» [5, с. 108].

Стремясь добиться контакта с аудиторией, Маск использует метафору, оценочные характеристики и даже в отдельных случаях сленг. Сближению со слушателем способствует обращение we вместо I, доступность формулировок, разъяснения отдельных терминов. Простота и ясность оказываются важнее научности и точных данных. Убедительность создается посредством стилистической неоднородности, образности, а не цифр и научных фактов, хотя и присутствуют характерные техническому дискурсу лингвистические особенности. В устных обращениях в рамках технических контекстов Маск выступает не только как исследователь, лидер в сфере технических инноваций, но и как как оратор, владеющий различными риторическими приемами.

Это свидетельствует о пластичности, возможностях обогащения технического дискурса различными языковыми средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Э.Н. Основные аксиологические характеристики научно-технического дискурса / Э.Н. Акимова, Ю. Цзян // Аксиология и когнитивная лингвистика: Материалы III Международной научной конференции, Москва, 14–15 ноября 2024 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2024. – С. 12–16. – EDN IUZVTO.
2. Бабаев Э.Д. К вопросу о структурных характеристиках речевых клише в текстах Совета Безопасности ООН / Э.Д. Бабаев, Е.С. Манченко // Инновации и перспективы современной науки. Филологические науки: Материалы конференции, Астрахань, 09 января – 31 2018 года. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2018. – С. 11–16. – EDN YUWDUY.
3. Винья-Тальянти Я. Особенности фрейма «зелёная экономика» в англоязычном политическом дискурсе / Я. Винья-Тальянти, Е.Н. Сидорова, Е.Н. Ширлина // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 223–250. – DOI 10.12731/2077–1770-2022-14-4-223-250. – EDN NNWVAB.
4. Зайцев А.А. Дискурсивные стратегии в аспекте функционально-стилевой дифференциации литературного языка / А.А. Зайцев, В.Г. Рябчикова // Профессиональная коммуникация в полиязычном пространстве: междисциплинарный подход. – Москва: Российский государственный аграрный университет, 2024. – С. 29–44. – EDN DANBDE.
5. Зайцев А.А. Общелитературные и специфические языковые средства современного устно-разговорного дискурса / А.А. Зайцев // Научный диалог в языковом пространстве: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Саратов, 28 февраля – 03 2023 года. – Саратов: ФГБОУ ВО Вавиловский университет, 2023. – С. 107–110. – EDN FIDDVA.
6. Команова А.Ю. Исследование понятия «дискурс» на примере англоязычных средств массовой информации / А.Ю. Команова, Р.Е. Богачев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 4–2(58). – С. 47–49. – DOI 10.23670/IRJ.2017.58.091. – EDN YKMPCB.
7. Новоселова Н.С. К вопросу использования эмфатических конструкций в политическом медиадискурсе (на материале медиатекстов Интерпола) / Н.С. Новоселова, Е.С. Манченко // Креативная лингвистика: Сборник научных статей. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2020. – С. 205–213. – EDN ELWYUT.
8. Новоселецкая Д.И. Современный технический дискурс как разновидность научно-профессиональной коммуникации / Д.И. Новоселецкая, Э.М. Гукасова // Континуальность и дискретность в языке и речи: Материалы VIII Всероссийской научной конференции, Краснодар, 17–20 ноября 2021 года. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. – С. 122–124. – EDN ZBPJHN.
9. Чернявская В.Е. Дискурс / В.Е. Чернявская // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный университет; Под редакцией А.П. Сковородникова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 134–135. – EDN UREZBH.
10. Чернявская В.Е. Язык оценок в научном дискурсе: терминологическое поле и методологические подходы / В.Е. Чернявская // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 44–55. – DOI 10.17072/2073–6681-2022-3-44-55. – EDN SVXEVH.
11. Elon Musk. Future, A.I., and Mars. – URL: https://englishspeecheschannel.com/english-speeches/elon-musk-speech/ (дата обращения: 28.04.2025).
12. Elon Musk. The 21st Conference of the Parties. – URL: https://www.autoblog.com/news/full-text-of-elon-musks-paris-cop21-speech (дата обращения: 28.04.2025).
13. Elon Musk. Think big and dream even bigger. – URL: https://englishspeecheschannel.com/english-speeches/elon-musk-2021-speech/ (дата обращения: 28.04.2025).
14. Khramchenko D.S. Functional-linguistic parameters of English professional discourse / D.S. Khramchenko // Professional Discourse & Communication. – 2019. – Vol. 1, No. 1. – P. 9-20. – DOI 10.24833/2687-0126-2019-1-1-9-20. – EDN EKQHQB.

© Синицына Ирина Андреевна (sinitsyna@rgau-msha.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Akhmadullin F. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Samara State University of Economics

Alferova T. – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Al'rkhal' R. – Senior lecturer, Moscow Pedagogical State University

Antoshin A. – Doctor of Historical Sciences, Professor at UrFU

Antoshin V. – Candidate of Philosophical Sciences, Professor at Ural Institute of Management - branch of RANEPA

Appoev A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, FSBI "Institute of Humanitarian Studies – branch of the Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences" (Nalchik)

Atazhakhova S. – Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher, T.M. Kerashev Adyghea Republican Research Institute of Humanities (Maykop)

Baisheva Z. – Doctor of Philology, Professor, Ufa University of Science and Technology

Balaeva S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State Academy of Art, and Design named after A.L. Stieglitz

Baldin P. – Candidate of Historical Sciences, National University of Oil and Gas «Gubkin University», Moscow

Bochko V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, North Caucasian branch, Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, Krasnodar

Borchenko V. – Senior Lecturer, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow)

Borisov E. – Senior Lecturer, North-Eastern Federal University, Yakutsk

Boronikhina I. – Senior Lecturer, Russian Biotechnological University, Moscow

Chizhov S. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

Chuesheva N. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Altai State Pedagogical University, Barnaul

Drobysheva N. – Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Our authors

Du Chunyu – Graduate student, Russian Language Department, Moscow Pedagogical State University

Galkina L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Galyant I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Grigorev A. – Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

Gryaznykh D. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State Agrarian University of the Northern Urals, Tyumen

Gumennikova Yu. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Volga State Transport University, Samara

Ignatov S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FGBOU HPE Tyumen Industrial University

Ivanova E. – Doctor of Philosophy, Professor, Specialized training center of the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

Jiang Wendan – Central China Normal University

Kabanova O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orenburg State University

Kandyba Ya. – National Research University Higher School of Economics

Kaprielova V. – Graduate student, Lomonosov Moscow State University

Kargina A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Researcher, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky

Ketenchiev M. – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov (Nalchik)

Kharchenko N. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Khorokhorina G. – Candidate of Historical Science, Associate Professor, Russian Biotechnological University, Moscow

Klyuchnikova L. – Candidate of Philological Sciences, Docent, Technical institute NEFU, Branch, Neryungri

Kopayeva N. – Candidate of Historical Sciences, Order of the Red Banner of Labor of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow Technical University of Communications, and Informatics

Kormiltseva E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Ural State University of Economics, Ekaterinburg

Kurenkova E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Federal State University of Education

Kuzevanova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Altai State Pedagogical University, Barnaul

Lapina V. – Senior Lecturer, Ural State University of Economics (Ekaterinburg)

Lavrova I. – Candidate of Historical Sciences, Order of the Red Banner of Labor of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow Technical University of Communications, and Informatics

Li Jiuan – Postgraduate Student, Belgorod State National Research University

Loginova N. – Postgraduate student, Federal State University of Education

Lysenko V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg

Mandrik O. – Lecturer, Russian State Social University, Moscow

Manvelova I. – Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Metaev A. – Postgraduate student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Miziev A. – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov (Nalchik)

Molodychenko V. – Doctor of Philosophy, professor, Melitopol State University

Mulyavina E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FGBOU VO Tyumen State Institute of Culture

Murza A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Nikiforova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg

Nikolaev R. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University

Osadchiy M. – Postgraduate Student at Pacific National University, Khabarovsk

Parshutina L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research

Pavlova I. – Senior Lecturer, Orenburg State University

Permyakova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Peshkova S. – Altai State Pedagogical University, Barnaul

Petrushova E. – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Kuban State University, Krasnodar

Pleshchev I. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University

Pospelova O. – Postgraduate student, Russian State University for the Humanities, Moscow

Rasulov A. – Associate Professor, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

Rozhkova S. – Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Samortseva L. – Technical institute NEFU Branch, Neryungri

Saulich N. – Lecturer, Ural State University of Economics (Ekaterinburg)

Savgachev V. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University

Selikhov E. – Candidate of Historical Sciences, Order of the Red Banner of Labor of the Moscow Technical University of Communications, and Informatics

Shana Shagendike – Researcher, Beijing Normal University and a lecturer at the School of Foreign Languages, Yili Normal University

Shubin D. – P.G. Demidov Yaroslavl State University

Shubina E. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University

Sinitsyna I. – Candidate of Philological Sciences, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Skvortsova I. – Associate Professor, Senior Lecturer, Ural State University of Economics, Ekaterinburg

Son L. – Doctor of Philological Sciences, Professor, National Research University MPEI

Stikhina I. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics (Ekaterinburg)

Teplikov O. – Lecturer, A.N. Kosygin Russian State University, Moscow

Tereshenko M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Timerbulatov T. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Bashkiprian Institute of Social Technologies (branch), Educational institution of trade unions of higher Education "Academy of Labor and Social Relations"

Tomin V. – Associate Professor, Orenburg State University

Uskova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

Usov S. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Varlamova A. – Candidate of pedagogical sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Volodina Yu. – applicant, lecturer, Blagoveshchensk State Pedagogical University

Wang Anqi – Postgraduate, RUDN University, Moscow

Wang Jibao – Graduate student, Baku State University

Yalaeva N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian Technological University MIREA, Moscow

Yusupov R. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Ufa University of Science and Technology

Zhigalov S. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале

Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).